

CONSTRUYENDO UNIVERSOS INFINITOS EN IMÁGENES Y PALABRAS:
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS TIPO CÓMIC, EN LENGUA EXTRANJERA
(INGLÉS)

Ivoneth Casas Castaño

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2019

CONSTRUYENDO UNIVERSOS INFINITOS EN IMÁGENES Y PALABRAS:
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS TIPO CÓMIC, EN LENGUA EXTRANJERA
(INGLÉS)

Ivoneth Casas Castaño

Asesora

Mg. Luz Stella Henao García

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2019

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

A mi madre Juana Castaño, mi hermano Never Casas y sobre todo a mi padre Never Felipe Casas Camacho, quien estaría muy orgulloso de verme culminar esta nueva etapa de mi vida.

Todo lo que soy te lo debo en gran parte a ti. Siempre estás presente en mi corazón.

Ivoneth Casas Castaño

Agradecimientos

Mis más sinceros agradecimientos a la maestra y tutora Luz Stella Henao García, quien siempre fue un apoyo incondicional en la realización de esta investigación. Sus palabras de aliento y fortaleza, su dedicación, confianza y guía hicieron que culminara felizmente este trabajo que representa una fase muy importante en mi formación profesional, humana y académica. Es sumamente gratificante y edificador haberla conocido y haberla tenido como asesora.

De igual forma, extendiendo mis agradecimientos a la Doctora Martha Arbeláez quien nos acompañó y guio durante todo el proceso con sus conocimientos, tiempo y dedicación como directora de la Maestría de Educación.

A todos los docentes que estuvieron en cada uno de los semestres de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira: Magíster Marta Garzón, Magister Karolaim Gutiérrez Valencia, Magister Tatiana Salazar Marín entre muchos otros; quienes me mostraron diversas posturas en torno a la educación y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que me permitieron realizar una reflexión más crítica y sustentada sobre mi rol como docentes.

A mi novio David Creighton quién con su ayuda, amor y paciencia se convirtió en el apoyo necesario durante todo este proceso. Gracias, porque también fue parte fundamental para la culminación de este proyecto humano y profesional en mi vida.

Finalmente, a los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Denzil Escolar que hicieron parte activa de este trabajo.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo cómic, en lengua extranjera inglés, de estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha, la Guajira, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora.

Para este propósito, se optó por un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi experimental intragupo de tipo Pre-test / Pos-test, en el que participaron 26 estudiantes. La recolección de la información se llevó a cabo mediante una rejilla, con la que se valoró la producción textual de los estudiantes a partir de cuatro dimensiones: Situación de comunicación, Superestructura, Lingüística textual y Lenguaje verboicónico, desde los planteamientos teóricos de Anna Camps, Jolibert, Dell Hymes, Cortés y Bautista, Alonso, entre otros.

Para el análisis de los resultados se aplicó la estadística descriptiva, la cual permitió rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo, lo que llevó a concluir que los estudiantes mejoraron en las cuatro dimensiones, consideradas en la producción de los textos narrativos en inglés, después de implementada la secuencia didáctica. Asimismo, el análisis cualitativo que se realizó mediante las categorías que emergieron del diario de campo permitió reflexionar acerca de la necesidad de replantear las prácticas en la enseñanza de la escritura del inglés, entendiendo la necesidad de asumirla desde un enfoque comunicativo, que trasciende la mirada sólo en los aspectos lingüísticos de la escritura.

Es importante decir, que este estudio hace parte del Macroproyecto en Investigación en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Palabras claves: enfoque comunicativo, producción textual, producción textual en inglés como lengua extranjera, texto narrativo, cómic, secuencia didáctica, prácticas reflexivas.

Abstract

The objective of this study was to analyze the incidence of a didactic sequence with a communicative approach, in the production of narrative texts, in a foreign language, of 7th grade students at Institución Educativa Denzil Escolar from Riohacha, La Guajira, and to reflect about the language teaching practices of the research teacher.

For this purpose, a quantitative study and a quasi-experimental intragroup design of the Pre-test / Post-test type was carried out, in which 26 students participated. The data collection was carried out through a grid, developed by the researcher, which evaluated four dimensions of the textual production: Communication situation, Superstructure, Text linguistics and Verb-iconic language. The theoretical framework of this study was based on the theoretical proposed by: Anna Camps, Jolibert, Hymes and Flowers, Dell Hymes, Cortés and Bautista, Alonso, among others.

The descriptive statistics was applied for the analysis of the results which allowed to reject the null hypothesis and validate the working hypothesis, which led to the conclusion that the students improved in the four dimensions, considered in the production of the narrative texts in English after the didactic sequence was implemented. Likewise, the qualitative analysis that was carried out by the categories that emerged from the journal accounts, reflected on the need of rethinking the practices in the teaching of English writing, understanding the need for a response from a communicative approach, which transcends the gaze just in the linguistic aspects of writing.

It is important to say that this study is part of the Macroproject in Research in Language Didactics of the Master in Education at Universidad Tecnológica de Pereira.

Keywords: Communicative competence, textual production, textual production in English as a foreign language, narrative text, comic, didactic sequence, reflective practice

Tabla de contenido

Tabla de contenido

1.	Presentación.....	13
2.	Marco Teórico	32
2.1	Lenguaje y Enfoque Comunicativo.....	32
2.2	Lenguaje Escrito.....	35
2.3	Lengua Extranjera	38
2.4	Modelos de Producción textual	41
2.5	El Texto Narrativo.....	49
2.6	El cómic	54
2.7	Secuencia didáctica	57
2.8	Prácticas reflexivas.....	60
3.	Marco Metodológico	63
3.1	Tipo de investigación	63
3.2	Diseño de la investigación.....	64
3.3	Población.....	64
3.5	Hipótesis de la investigación.....	64
3.4	Muestra.....	64
3.5.1	Hipótesis de trabajo.....	65
3.5.2	Hipótesis nula.....	66
3.6	Variables	66
3.6.1	Variable independiente: Secuencia didáctica de enfoque comunicativo.....	66

	10
3.6.2 Variable dependiente: Producción textual de textos narrativos	68
3.7 Unidad de análisis	73
3.8 Unidad de trabajo	74
3.9 Técnicas e instrumentos	74
3.10 Procedimiento	76
4. Análisis de la información.....	77
4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos narrativos	78
4.1.1 Prueba de hipótesis.....	79
4.1.2 Análisis de dimensiones	81
4.2 Análisis cualitativo: Diario de campo	117
4.2.1 Fase de preparación.....	118
4.2.2 Fase de desarrollo.....	121
4.2.3 Fase de cierre.....	126
5. Conclusiones	129
6. Recomendaciones.....	135
Bibliografía	137
Anexos.....	147
Anexo 1: Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo para la Producción Textual de Textos Narrativos tipo Cómic en Lengua Extranjera (inglés).....	147
Anexo 2: Rejilla Pre-test/Pos-test para evaluar la producción de textos narrativos tipo cómic en lengua extranjera (inglés).....	187
Anexo 3: Plantilla Diario de Campo	192

Tabla de contenido de figuras

Figura 1 Modelo cognitivo de composición escrita (Hayes, 1996).....	44
---	----

Tabla de contenido de Tablas

Tabla 1 Número de estudiantes	65
Tabla 2 Operacionalización de la Variable Independiente.....	66
Tabla 3 Operacionalización de la variable dependiente.....	68
Tabla 4 Categorías utilizadas para el análisis cualitativo.....	73
Tabla 5 Indicadores de desempeño.	75
Tabla 6 Fases de la investigación.....	76
Tabla 7 Medidas de tendencia central del Pretest y Postest	79

Tabla de contenido de gráficos

Gráfica 1 Comparación general Pre-test y Pos-test.....	80
Gráfica 2 Comparación general por niveles de desempeño Pre-test y Pos-test	81
Gráfica 3 Comparación General de Dimensiones Pre-test y Post-test	81
Gráfica 4 Situación de comunicación Pre-test y Post-test.....	83
Gráfica 5 Indicadores de la situación de comunicación Pre-test y Post-test	84
Gráfica 6 Superestructura Pre-test y Post-test.....	89
Gráfica 7 Indicadores de la superestructura Pre-test y Pos-test	90
Gráfica 8 . Lenguaje verboicónico Pre-test y Post-test	96

Gráfica 9 Indicadores del lenguaje verboicónico Pre-test y Post-test	98
Gráfica 10 Lingüística textual Pre-test y Post-test	103
Gráfica 11 Indicadores de la lingüística textual Pre-test y Pos-test	104

1. Presentación

El lenguaje es un hecho social que se desarrolla en contextos de interacción del individuo con su comunidad, como lo plantea Vigotsky (citado por Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez, 2011) “el lenguaje es el sistema de signos privilegiado en el desarrollo psicológico humano, porque media las relaciones con los otros y con uno mismo en el dialogo interior” (p.17). Es así, como el lenguaje está presente en todas las dimensiones que hacen parte del ser humano, por lo tanto, no debe ser visto sólo como una herramienta de aprendizaje, sino que él constituye por sí mismo una facultad humana que debe ser potencializada.

De lo anterior se infiere que, la escuela debe dar prioridad al lenguaje y a la interacción para generar y potencializar el aprendizaje de los estudiantes dentro de contextos reales. Dado que, es a través de las participaciones en las diferentes experiencias sociales que se adquieren los conocimientos y se promueve el desarrollo como seres humanos. Esta relación implica que el individuo será capaz de transformar su realidad y transformarse a sí mismo, pues como lo expone Correa (2006):

El intercambio social sirve de escenario donde las representaciones, percepciones, creencias, actitudes, opiniones y formas de pensamiento de unos y otros sujetos enseñan diferencias frente a un problema; las discrepancias que se presenten generan conflictos de carácter sociocognitivo que obligan al sujeto a explicitar, elaborar y justificar sus propios puntos de vista, de tal forma, que pueda confrontarlos con las perspectivas de los otros (p.146).

La interacción constante en diferentes contextos comunicativos y en función de las diferentes normas y códigos culturales se convierte en uno de los aspectos fundamentales para la aprehensión de la lengua, además del desarrollo de competencias generales y particulares. Por lo

tanto, se requieren interacciones comunicativas que potencien su adquisición e interiorización ya que es mediante ellas que el estudiante logra el aprendizaje.

Ahora bien, el aprendizaje de una lengua extranjera se posibilita igualmente mediante interacciones. Y es que la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera y más específicamente el inglés, para el caso que concierne a este trabajo, en los contextos educativos se ha convertido en un aspecto fundamental y necesario para la sociedad de este siglo. El inglés ha vivido un gran proceso de masificación debido a los grandes procesos de globalización en los últimos años, sumado a los medios masivos de comunicación. Así mismo, esta lengua se usa en diversos contextos de interacciones en diferentes partes del mundo. Esto se debe a que éste se ha convertido en una lengua vehicular, en un idioma que es utilizado en numerosas situaciones de distinto orden (académico, social, político, cultural, etc.), y para el acceso a ciertos tipos de información que requieren de su dominio (textos académicos, reseñas, investigaciones, etc.).

Así mismo, a nivel profesional el inglés es un prerrequisito indispensable en la vida estudiantil y en la vida profesional debido a que, muchas veces, es requerimiento para poder culminar carreras universitarias y es exigido en la mayoría de las universidades de Colombia. De igual forma, el dominio de esta lengua permite la oportunidad de acceder a becas, estudios o préstamos educativos para pregrados y postgrados en el exterior.

Sin embargo, y pese a la importancia que supone el aprendizaje del inglés, en las instituciones educativas públicas del país, aún se presentan dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de la misma.

Es así como se evidencian diversas problemáticas derivadas de las prácticas tradicionales en la enseñanza de la lengua extranjera las cuales se han basado en el aprendizaje de aspectos gramaticales, actividades de repetición, transferencia y transcripción, enmarcadas en las teorías conductistas, como lo es el método audio lingual, de esta manera se reduce el aprendizaje a un

simple proceso de estímulo-respuesta-refuerzo, que se aleja de las verdaderas situaciones comunicativas, como lo explica Batista (2003):

El Método Audiolingual emerge en los años cincuenta. Se fundamenta en la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, procedimientos audio-orales y la psicología conductista. Parte de la premisa de que la lengua es, en esencia, comportamiento verbal. Persigue la comprensión y producción automática de la lengua. Promueve el entrenamiento audio-oral, es decir, precisión en la discriminación auditiva y en la pronunciación. El entrenamiento, a cargo del profesor, ocurre secuencialmente e incluye las siguientes etapas: reconocimiento, discriminación, imitación, repetición y memorización. El alumno, por su parte sigue rigurosamente estas etapas (p.234)

En consecuencia, con este tipo de métodos enmarcados en prácticas tradicionales se le da prelación a los aspectos lingüísticos de la lengua dejando de lado el aspecto comunicativo y el uso de la lengua extranjera en contextos reales, y estas prácticas son las que suelen utilizarse en los currículos para la enseñanza de la lengua extranjera en los contextos educativos. Lo anterior se puede sustentar en investigaciones tales como las realizadas por Yi Lin (2008) en torno a aspectos relacionados con el currículo en la enseñanza del inglés y la tensión entre el enfoque de la enseñanza comunicativa de lenguas y los enfoques tradicionales de pedagogía de lengua extranjera. Asimismo, en investigaciones como las realizadas por Maturana (2011) relacionadas con la enseñanza del inglés en algunas instituciones públicas de la ciudad de Medellín acerca de los factores lingüísticos y pedagógicos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Por su parte, Villarroel (1997) expone que aunque la gramática es fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera no supone el único objetivo en la enseñanza del inglés, ya que esto da como resultados que los estudiantes dominen la forma pero no el uso de la estructura para realizar un acto comunicativo. Es por ello que los estudiantes terminan dominando la

gramática, pero no pueden usar la lengua. Al respecto, el Consejo de Europa en el Marco común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) (2002) propone la enseñanza de una lengua extranjera en torno a la competencia comunicativa, es decir, desde una perspectiva comunicativa, social y cultural, que busca la integración de los individuos del mundo, considerando al lenguaje como la facultad y recurso que impacta en todas las esferas sociales, permitiendo entender y conocer al otro mediante la interacción. Es así como el MCER (2002) plantea que:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje- comprende acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conlleva procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. (p.9)

Partiendo de lo anterior, la escuela, como contexto social en donde se generan interacciones continuas de orden discursivo, debe transformar los enfoques de enseñanza y aprendizaje de cortes conductistas y concebirlos desde el desarrollo de competencias comunicativas. En este contexto, el lenguaje se convierte en el vínculo a través del cual los individuos generan procesos de aprendizajes reales ligados con sus realidades sociales y culturales, por lo tanto, la aprehensión del inglés se debe concebir dentro de estos espacios sociales para que cobre mayor significado e importancia en el discurso de los estudiantes, como lo plantea Correa (2006):

(...) el discurso es el vínculo social que configura la identidad y el sentido de sí mismo. También es desde allí que se le reclama a la escuela su obligación de dar

lugar a la diversidad de voces de la cultura, creando de ese modo posiciones plurales y divergentes entre sus participantes (p.136).

Sin embargo, la situación que se vive actualmente, es que se siguen implementando en muchas de las escuelas, e incluso universidades, metodologías basadas sólo en la transmisión de conocimientos, creando entornos alejados de la realidad de los estudiantes, por lo que no se crean espacios reales de interacción. El aprendizaje se concibe de forma unidireccional, donde el maestro es el portador del conocimiento y los estudiantes simples receptores, situación que no sólo se presenta en la enseñanza de la lengua extranjera sino también de la lengua materna, en los procesos de lectura y escritura.

Cabe mencionar en este apartado las investigaciones realizadas por Pinto (2015) en cuanto a las percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés de los estudiantes y docentes de la Universidad Piloto de Colombia, seccional del alto Magdalena, que tenía como objetivo analizar e interpretar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre las técnicas utilizadas para estos dos procesos en los contextos educativos, las conclusiones de esta investigación propenden por la búsqueda de la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés; por su parte, el estudio de Chacón (2003) estuvo basado en el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva por parte de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica, los resultados de su investigación mostraron la tendencia de los docentes observados a centrar la enseñanza del inglés en los aspectos gramaticales y en la traducción de oraciones. Se llegaron a varias conclusiones entre las que se destaca “fomentar en los docentes una cultura de trabajo colaborativo y enseñanza reflexiva que les motive a innovar y cuestionar su práctica pedagógica desde una perspectiva holista que trascienda las paredes del aula y que conciba su práctica inmersa dentro de un contexto sociocultural” (p.113). Otro estudio fue el de McBride (2009), el cual se basó en las percepciones de los estudiantes sobre las técnicas

utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En él se presentaron los resultados de 575 estudiantes de inglés en Chile a quienes se les preguntó sobre los tipos de actividades pedagógicas que habían experimentado en sus clases de inglés y cuáles de esas actividades consideraban como maneras más eficaces de estudiar una lengua extranjera. Una de las principales conclusiones a las que se llegó fue la siguiente:

Las actividades de clase se ajustan a los intereses de los aprendices, pero tienen que servir a la meta fundamental de los estudiantes, que, entre este grupo, es la competencia comunicativa. Los participantes expresaron frustración con las actividades que no les parecían que apoyaban el desarrollo de la competencia comunicativa (p.107).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, cabe afirmar entonces que, la enseñanza para la adquisición de la lengua extranjera debe estar guiada desde una perspectiva comunicativa y no desde el estudio consciente de la gramática, la sintaxis, la fonología, el vocabulario en contextos cerrados y alejados de las realidades de los individuos, como lo expone Clouet (2010), se debe aprender una lengua extranjera a través del uso real que se hace de ella, en el momento de comunicarnos y entablar una relación con otros hablantes, en otras palabras, cuando se establece una interacción comunicativa.

Desde esta perspectiva fue que Bernal y Bernal (2016), realizaron una investigación con estudiantes universitarios de la ciudad de Pereira teniendo como objeto de interés la producción de textos en inglés y la necesidad de preparar a los estudiantes con altos niveles en las diversas competencias (académicas, lingüísticas e interculturales), implementando una secuencia didáctica de enfoque comunicativo. Las conclusiones de esta investigación reflejaron un cambio significativo en la producción de resúmenes de textos expositivos en inglés por parte de los estudiantes.

Una de las consecuencias que se genera al abordar la enseñanza de la lengua extranjera únicamente desde sus aspectos gramaticales y desligarla de los contextos reales, son los bajos desempeños de los estudiantes en los resultados de las diferentes pruebas internacionales y nacionales. A nivel internacional Colombia presenta un bajo nivel del idioma, como se evidencia en el EF English Proficiency Index que clasificó a 63 naciones, a partir del desempeño de estudiantes de todo el mundo que presentaron sus pruebas en el 2013. En dicho escalafón Colombia ocupó el puesto 42. En los resultados arrojados en el 2017, que calificó a 80 naciones, Colombia se situó en el puesto 51 presentando un nivel de aptitud bajo con un porcentaje de 49,97 sobre 100 y ocupando el puesto 11 de los países latinoamericanos.

En el contexto nacional, al analizar el estudio realizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) entre los años 2008 y 2013 a través de su Programa Nacional de Bilingüismo (PNL), basado en los resultados de las Pruebas Saber 11 realizadas por el *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior* (ICFES), organismo que se encarga de promover la educación superior en Colombia, y que como se expresa en su página web oficial “fue creada para evaluar a los alumnos cursando su último año de bachillerato”, se llegaron a las siguientes conclusiones: “Los colegios privados muestran un mejor desempeño que los colegios oficiales, el 59% de los estudiantes de colegios oficiales tienen resultados equivalentes a quienes no han tenido ninguna exposición con la lengua” (MEN, 2015, p. 4). En este punto los colegios oficiales en Colombia no logran ni siquiera el nivel básico propuesto por el MCER (2002). Al respecto, una investigación, realizada por Sánchez (2012) arrojó la siguiente conclusión:

Al analizar los indicadores estratégicos empleados por el MEN para diagnosticar la situación actual del bilingüismo en Colombia, se concluye que tanto estudiantes como maestros poseen bajos niveles de inglés. Según cifras oficiales del MEN, de los 398.164 estudiantes que presentaron la prueba Saber 11 en 2010, el 93% alcanzó un nivel A1 en inglés, un 5% alcanzó el nivel A2, un 2% el nivel B1 y

menos del 1% el nivel B2. Ello no sólo sugiere que la proporción de estudiantes bilingües en el país es significativamente baja, ya que menos del 1% alcanza el nivel intermedio, sino que el nivel de inglés en general, es bajo (p.5-6).

De igual forma, en el 2015 el MEN, a través de su página oficial: Colombia Aprende, presentó el contexto colombiano en el dominio de inglés mostrando los siguientes resultados:

- El 3,2% de los estudiantes de grado 11° obtuvo nivel Pre Intermedio B1 (nivel deseado).
- El porcentaje de estudiantes de instituciones educativas del sector oficial que alcanzó la meta del nivel Pre Intermedio B1 (nivel deseado), subió al 3% (Prueba Saber 11, 2015).
- El 1% del anterior porcentaje corresponde a estudiantes de instituciones educativas del sector oficial (Prueba Saber 11, 2014).

Los anteriores resultados evidencian que en Pruebas Saber 11 más recientes el porcentaje en el nivel de inglés en el contexto nacional aún sigue siendo muy bajo, sobre todo en los colegios de carácter oficial.

Así mismo y retomando el estudio de las pruebas ICFES 2008-2013, en las regiones no se encuentran avances frente a la meta nacional que se desea alcanzar desde el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). Esta meta está dirigida a conseguir un mejoramiento de las competencias educativas en inglés como lengua extranjera en los sectores educativos, sin embargo, el nivel de los estudiantes con nivel B1 o más por región es menos del 10%. De igual forma, los departamentos que han alcanzado algún tipo de mejora en el porcentaje de estudiantes en el nivel A2 o más no muestran significancia estadística. En conclusión, muy pocas regiones mejoraron los niveles de inglés entre 2010 y 2013.

Un dato preocupante fue el análisis de los resultados que arrojó el estudio Teach Challenge (Análisis de las pruebas voluntarias de diagnóstico a docentes 2008-2013), en el que se plantea que se desconoce la situación real del nivel de inglés de los docentes, y que el diagnóstico voluntario muestra un escenario donde todos los docentes que no se presentaron a la prueba se ubicarían en el nivel A1, estimándose que entre el 63% y 86% tienen un nivel menor a B2. Al respecto, Cárdenas y Miranda en su análisis sobre el PNB (2014), expresan:

El bajo nivel de competencia lingüística en los docentes implicaría que se requiere más tiempo para alcanzar las metas propuestas por el PNB; los resultados de esta muestra local y los del país en general nos llevan a afirmar que los docentes de inglés, especialmente los del nivel de básica primaria en el sector público, no tienen los requerimientos básicos del perfil de un profesor de lenguas (Richards, 1998; Roberts, 1998; Cely, 2009) ni en su nivel de proficiencia lingüística ni en sus habilidades para enseñar la lengua inglesa. Tampoco cumplen con lo expresado por Cochran-y Zeichner (2005) en lo referente a que su formación esté basada en marcos teóricos sofisticados acerca de la naturaleza de la buena enseñanza y del aprendizaje del docente debido a su falta de formación lingüística o de formación metodológica específica (p.62).

En este punto cabe resaltar que la competencia comunicativa es el eje sobre el que se debe articular la competencia lingüística dado que como lo exponen Gumperz y Hymes (1972) “la competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (p.7). Asimismo Carlos Lomas (2006) afirma que:

Tanto la educación lingüística como la literaria deben favorecer el mayor grado posible de competencia comunicativa en el uso de esa herramienta de comunicación y contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas más habituales (escuchar, hablar, leer, escribir). La competencia comunicativa es, en este sentido, el eje pedagógico sobre el que conviene articular la educación lingüística es en este

sentido, el eje pedagógico sobre el que conviene articular la educación lingüística en la enseñanza obligatoria. (p.113)

Ahora bien, retomando los resultados que arrojan las Pruebas Saber, en el año 2017 el área de inglés se ubicó con el promedio más bajo entre las cinco áreas evaluadas con un puntaje promedio de 50,75. Lo anterior, sigue reafirmando las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se presenta en el área de inglés en Colombia.

Es así, como se hace necesario un cambio de perspectiva en la enseñanza del inglés, implementando nuevas metodologías basadas en la interacción y la inmersión del individuo con la lengua en contextos sociales, como lo plantea el Consejo de Europa (2002), que afirma que para el aprendizaje de una lengua no sólo se requieren ciertas competencias lingüísticas sino también comunicativas. Así mismo, las investigaciones realizadas por Maturana (2011) y Noguera y Hoyos (2009) arrojaron que la enseñanza del inglés debe encaminarse hacia desarrollo de las competencias comunicativas desde una perspectiva más amplia, teniendo en cuenta los contextos en los que transitan los individuos y de esta manera hacer más significativo el aprendizaje.

En este punto es importante señalar que el inglés se ha convertido en un reto en todos los entornos sociales, sobre todo para las instituciones públicas en nuestro país, dado que, como se mencionó anteriormente, es la meta que busca alcanzar el Ministerio de Educación Nacional con el proyecto “Revolución Educativa”, siendo uno de sus proyectos el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) proyectado desde el 2004 y cuyos resultados deberían verse reflejados en el año 2019. Dicho proyecto surgió para responder a la imperante necesidad de optimizar la educación del inglés para hacer frente a los avances tecnológicos en el mundo actual y la progresiva globalización vivida en los últimos años, debido a los medios masivos de comunicación. Entre sus objetivos principales se encuentra el fortalecimiento de la enseñanza y el

aprendizaje del inglés como lengua extranjera en todos los niveles educativos, buscando formar individuos que puedan desenvolverse en el mundo globalizado de hoy, competentes en el manejo del inglés en diferentes contextos.

Para alcanzar estos objetivos el PNB ha adaptado del MCER (2002) los niveles para medir el conocimiento de la lengua extranjera, en donde se plantean ciertos criterios para poder medir el nivel de comprensión y expresión orales y escrita en una lengua. Estos niveles se clasifican por las letras A, B y C y los números 1 y 2, en donde A1 es el nivel más bajo que correspondería al nivel *principiante* de un hablante que está aprendiendo una segunda lengua y el nivel C2 el más alto donde se ubicaría a un hablante de nivel muy avanzado. Así mismo, hay que destacar que se sustenta y propone trabajar desde un enfoque comunicativo, lo cual es de vital importancia para repensar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera, como lo exponen Bernal y Bernal (2016) en su investigación:

Es de destacar que el MCER propone trabajar desde un enfoque comunicativo, el cual resulta esencial en nuestro contexto local y nacional, al promover la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, los que han sido influenciados fuertemente por la enseñanza del componente lingüístico, desconociéndose así la función comunicativa del lenguaje (...) (p.23).

Hay que mencionar en este apartado que, pese a la implementación del mencionado PNB, no se evidencia un gran avance, como lo expresan Cárdenas y Miranda (2014):

Luego del tiempo transcurrido y a pesar de algunos avances, en casi todas las regiones del país y en muchas instituciones educativas la huella del PNB está aún por imprimirse, en la medida en que ni el nivel de lengua de los docentes, ni el de los estudiantes ni la transformación de las aulas son aún evidentes. Esto se refleja en los diagnósticos oficiales, en los reportes de la prensa nacional y en las publicaciones de la comunidad académica (p.56).

Lo anterior tiene que ver, muy posiblemente, con que la realidad que se vive en la enseñanza del inglés en la mayoría de las instituciones educativas, sobre todo las escuelas públicas, dista en generar contextos comunicativos de inmersión en los estudiantes, debido a factores tales como: los tiempos que se dedica al aprendizaje de la lengua extranjera dentro de las asignaciones horarias, las metodologías de enseñanza usadas, la prelación que aún se le da al aspecto gramatical sobre el aspecto comunicativo, la falta de recursos y docentes especializados en la básica primaria entre otros.

Ahora bien, al analizar las diversas problemáticas que se presentan en la enseñanza y aprendizaje del inglés en el país con la situación de los estudiantes de la Institución Educativa Denzil Escolar, ubicada en la comuna 10 del municipio de Riohacha, la Guajira, se hace evidente que los problemas son los mismos: bajos niveles en el desempeño en las diferentes pruebas censales en inglés, falta de docentes especializados en lengua extranjera en básica primaria, enseñanza de la lengua extranjera desde aspectos gramaticales y sintácticos de la lengua. Es así como, se observa que los estudiantes al llegar al bachillerato deberían tener una competencia de nivel A2, A 2.2 teniendo en cuenta los niveles establecidos por el MCER, pero la realidad es que los estudiantes de básica secundaria en 6° grado no alcanzan el nivel A1.

De igual forma, existe una falta de proyectos institucionales dirigidos hacia el mejoramiento de las competencias en inglés. En el apartado de las metas del PEI de la Institución Educativa Denzil Escolar, años 2014 – 2016, no se hace referencia al Proyecto de Bilingüismo Nacional ni cómo se vinculará este a los proyectos de la Institución. Tampoco se hace referencia a proyectos dirigidos al mejoramiento y fortalecimiento de la lengua extranjera, pese a que ha contado desde el año 2016 con el apoyo del programa de Bilingüismo y Formadores Nativos Extranjeros del Ministerio de Educación.

Además, la institución no cuenta con ningún licenciado de lenguas extranjera (inglés) en la Básica Primaria, por lo tanto, la formación recibida por los estudiantes durante esta etapa no es la adecuada, lo que conlleva a un continuo y marcado desnivel del aprendizaje del inglés durante toda su vida escolar.

Otra de las problemáticas que se observa en los estudiantes son las actitudes de apatía o indiferencia ante situaciones en las que deben realizar actividades de interacción comunicativa en inglés. De igual manera, en muchas ocasiones muestran aversión hacia la asignatura guiados por premisas basadas en la idea de que el aprendizaje del inglés implica una gran dificultad o simplemente no le ven el sentido a aprenderlo, ya que no lo usan en su vida diaria, por lo que cobra sentido lo que plantea Clouet (2010):

Cuando se pretende aprender una lengua para comunicarse y expresarse con ella, se trata de llevar a cabo actividades comunicativas (escuchar las noticias, escribir una carta, tomar la palabra...), para cumplir funciones (dar y obtener información, expresar agrado, saludar...), en determinadas situaciones socioculturales, con los recursos lingüísticos (gramaticales, léxicos, discursivos, fonéticos, gráficos) adecuados a la situación de comunicación, activando los procesos, estrategias y actitudes que posibilitan el aprendizaje y la comunicación (p.75).

Es por ello que se convierte en una necesidad incentivar en los estudiantes la producción escrita de diferentes tipos de textos, siendo uno de ellos, el texto narrativo tipo cómic, dado que este posee ciertas particularidades que no tienen los otros tipos de textos. En el cómic confluyen imágenes, palabras, color, movimiento, signos, metáforas visuales, sinestesia, plasticidad, entre otros muchos aspectos, presentándose así como un texto atractivo visualmente para los estudiantes. El cómic al poseer su propio lenguaje (lenguaje verboicónico), posibilita desarrollar en los estudiantes habilidades relacionadas con la escritura, creatividad, pensamiento crítico y divergente. Al respecto Alonso (2012) expone que:

...con la creación de un cómic podemos desarrollar la imaginación y la creatividad del alumno, además de favorecer la comunicación, la integración y la cohesión grupal. El estudiante pasa, así, a ser un elemento activo del proceso de aprendizaje, convirtiéndose en protagonista (p.19).

De la misma manera, el cómic al hacer uso de imágenes favorece el aprendizaje de una lengua extranjera. Al respecto Alonso (2012) plantea:

Las imágenes tienen gran importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que contribuyen a la implicación del alumno y a una mayor asimilación de la lengua objeto (LO). Las imágenes nos ayudan a dar sentido y a organizar los datos que nos llegan, además de proporcionarnos formas de razonar, de tomar decisiones y de seleccionar o desarrollar una respuesta motora. Según Arnold (2000) existe una relación circular entre las imágenes y las emociones. Las imágenes están impregnadas por las emociones pero, al mismo tiempo, las imágenes mentales pueden influir en nuestro desarrollo afectivo. Cuando existen emociones positivas, el aprendizaje se refuerza, y una manera fácil de producir una asociación de emoción y lenguaje es a través de las imágenes. Por eso, el uso de las imágenes en el aula, y por lo tanto del cómic, conecta la lengua que enseñamos con la dimensión afectiva de nuestros alumnos. (p.14)

Por otra parte, en este punto es importante decir que los niños son seres creativos por naturaleza, se preguntan incesantemente por su entorno, experimentan con él, formulan las hipótesis más interesantes y creativas para dar respuesta a lo que desconocen, para ellos el mundo es algo nuevo, sorprendente y desconocido que van descubriendo cada día. Ese ímpetu creativo e indagador debe ser fomentado y potencializado desde la escuela para irlos formando como ciudadanos críticos, capaces de transformarse a sí mismos y a sus propios entornos.

En este contexto es que la producción escrita cobra sentido pues permite que se manifieste toda esa creatividad y que los estudiantes puedan comunicar sus ideas, pensamientos y emociones sobre el papel, haciendo uso de una lengua extranjera (inglés). Al respecto Bernal y Bernal

(2016) afirman el gran valor comunicativo que tiene la escritura, que no se da sólo en el entorno social, sino que se proyecta hacia el ámbito cultural. Y es en la interacción en estos escenarios donde los ciudadanos pertenecientes a un mundo globalizado deben demostrar ser competentes para comunicarse en diferentes contextos. De ahí que, se plantea la necesidad de cambios en la enseñanza de la lengua extranjera que repercutirán en el aprendizaje de ésta.

Cabe resaltar algunas investigaciones sobre la importancia de la producción escrita en contextos educativos cuyos resultados dan cuenta del impacto significativo que genera la escritura abordada desde un enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés, una de ellas es la realizada por Braylan y Bereterbide (2006) enfocada en el proceso de construcción de la escritura en inglés, con alumnos hispanohablantes en contextos de enseñanza centrados en proyectos o unidades de investigación, en donde la lengua se presente de forma más natural, con sentido y relevancia, separándose así del modelo tradicional de la enseñanza de la escritura del inglés utilizado por gran parte de los docentes centrado en la memorización y aprendizaje de estructuras netamente gramaticales por parte de los estudiantes y desligando la lengua del contexto mismo.

De igual forma, se encontró el estudio realizados por Telçeker y Akcan (2010), en torno a los efectos de la retroalimentación oral y escrita en un proceso guiado de escritura en inglés como lengua extranjera, que generaron mejoras significativas en los participantes en categorías tales como la gramatical, la lexical, la organizativa y la referente al contenido. Además, los participantes al finalizar la investigación reconocieron la importancia de la retroalimentación, la interiorización de sus aprendizajes, la conciencia de crear textos coherentes y el continuo trabajo que requiere el proceso de producción escrita.

Asimismo, el estudio de Noguera y Hoyos (2009), focalizado en dos grupos de estudiantes de segundo semestre de la licenciatura de Lenguas Modernas, dirigido a la exploración de procesos

de la enseñanza de la escritura creativa en inglés, mediante la producción de un cuento folclórico sustentado en símbolos culturales de Colombia, reveló la importancia que posee el trabajo colaborativo entre el docente y el estudiante, el cual genera ambientes propicios para los procesos de aprendizaje del inglés. También se concluyó que factores tales como la afectividad en el aula de clases, las temáticas y metodologías, la cultura y la literatura generan cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. De igual forma, las actividades relacionadas con la lectura y la escritura haciendo uso de materiales auténticos, autóctonos e innovadores desde un enfoque comunicativo favorece el aprendizaje multidireccional al generar una simbiosis entre cultura, lengua y literatura

Ahora bien, con relación a las investigaciones realizadas en torno a la producción escrita de textos narrativos tipo cómic, en lengua materna se pueden citar la investigación de Quintero y Salazar (2016) quienes implementaron un proyecto de investigación titulado “De héroes y villanos: Una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos”, que buscaba determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mediada por TIC, en el proceso de producción de textos narrativos de estudiantes de 1º, 3º y 5º de escuela nueva de una Institución Educativa Pública de Dosquebradas. En este trabajo se concluyó, que hubo una mejoría significativa en cuanto a los desempeños de los estudiantes, lo cual según las autoras, se debió a la implementación de la SD desde un enfoque comunicativo privilegiando el trabajo colaborativo, la interacción y la autorreflexión de sus procesos de aprendizaje. En lo relacionado al uso del cómic se concluyó que, éste además de generar un interés en los estudiantes por las características de imagen, acciones desmarcadas y la estructura que posee:

...posibilita la comprensión al permitir la combinación de texto e imagen, lo cual puede ser potente para la representación de sucesos de manera secuencial y

perceptualmente llamativa, así como para generar la transición de la imagen al texto, situación que se hace evidente en algunas producciones (p.150).

Hay que mencionar, de igual forma, la investigación realizada por Arango, Gómez y Gómez (2009), enfocada en el uso del cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior y en establecer las condiciones y características que debe tener el cómic para enseñar. Las principales conclusiones a las que se llegaron en este estudio fueron que el cómic tiene un gran potencial didáctico y por lo tanto las instituciones de educación superior deben propiciar su uso y promover investigaciones que validen su potencial. Se plantea de la misma forma, una propuesta didáctica para fomentar su utilización en la educación superior.

Del mismo modo, Alonso (2010) mediante su estudio plantea considerar el cómic como una propuesta didáctica en la clase de español como lengua extranjera, debido a que se presenta como recurso de diversas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje del español, teniendo en cuenta no solo su potencial como vehículo de comunicación, sino su valor como producto cultural, reflejo de la sociedad y la cultura que fomenta en el estudiante una perspectiva intercultural. También su uso resulta interesante desde el enfoque de la lengua ya que es un material auténtico y que en palabras de las autoras es “reflejo del habla viva, ya que resulta fácil de comprender al alumno al existir interrelación entre la lengua y la imagen” (p. 83). A estas posibilidades de adquisición de contenidos léxico-gramaticales y culturales hay que añadir algo muy importante: el componente afectivo. Los cómics forman parte de la vida cotidiana por lo que, al incorporarlos al aula, se parte de un material conocido y con un gran potencial motivador, que puede conllevar a un aprendizaje más efectivo.

Con base en lo expuesto, la presente investigación surge de la idea de desarrollar una propuesta didáctica, con la que se busca favorecer el desarrollo de los procesos de producción de

textos narrativos tipo cómic en inglés, ubicando la escritura en entornos reales de uso de la lengua; de este modo surge las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo cómic, en lengua extranjera (inglés), de los estudiantes de 7° grado de la Institución Educativa Denzil Escolar? y ¿Qué reflexiones se generan, respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de dicha secuencia didáctica?

En concordancia con lo anterior, se plantearon como objetivos generales, Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo cómic en Lengua Extranjera (Inglés), de los estudiantes de 7° grado de la Institución Educativa Denzil Escolar y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

Como objetivos específicos se formularon los siguientes: (a) Evaluar la producción en inglés de textos narrativos tipo cómic en los estudiantes antes de la implementación de una secuencia didáctica; (b) Diseñar la secuencia didáctica para la producción de textos narrativos, tipo cómic en inglés; (c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje; (d) Evaluar la producción textual de cómic en inglés, después de la implementación de una secuencia didáctica; y (e) Contrastar los resultados obtenidos en el Pre-test y Post-test, con el fin de identificar las transformaciones en la producción textual de cómics en inglés en los estudiantes participantes.

Es así como, mediante la presente investigación se busca demostrar la pertinencia e importancia de la implementación de una propuesta didáctica que permita mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la producción escrita de una lengua extranjera (inglés) mediante el uso de la lengua en contextos auténticos y reales, que responda a las necesidades e intereses de los estudiantes permitiendo aprendizajes más significativo.

Después de haber presentado la contextualización del problema de investigación, se procede a explicar cómo está estructurado este informe, así, en el siguiente capítulo se exponen los principales referentes teóricos utilizados para el desarrollo del proyecto: lenguaje, enfoque comunicativo, lenguaje escrito, producción textual, niveles de producción textual, narración, cómic, secuencia didáctica y prácticas reflexivas; luego se presenta el marco metodológico, describiendo el enfoque y diseño de investigación, la población y muestra, las hipótesis, las variables con la respectiva operacionalización, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos y por último el procedimiento; posteriormente se realiza el análisis de la información desde dos ejes (cuantitativo y cualitativo), finalizando con las conclusiones y recomendaciones

2. Marco Teórico

Comprobar qué cambios puede generar la implementación de una secuencia didáctica en la producción de textos narrativos tipo cómic, en inglés como lengua extranjera, en estudiantes de grado séptimo de básica secundaria, supone tener unos referentes teóricos que acompañen los hallazgos, los cuales son imprescindibles en cualquier proceso investigativo, además estas conceptualizaciones son necesarias para la construcción de la propuesta didáctica y de los instrumentos para la recolección de información.

De esta manera, en el presente apartado, se expondrán algunos de los conceptos y teorías, que serán pilares para el desarrollo de esta investigación, tales como: *lenguaje*, abordados desde los planteamientos de Vygostky (1995); *enfoque comunicativo* sustentado en lo expuesto por Hymes (1996); *lenguaje escrito* desde los planteamientos de Álvarez (2010) y Camps (1992), *Lengua extranjera* apoyada en las ideas del Consejo de Europa (2002) en el MCER; *Modelos de producción textual* basado en los modelos planteados por Flower y Hayes (1981), Hayes (1996) y la propuesta de Jolibert (1992); *narración*, desde las ideas de Cortés y Bautista (1999), Barthes (1972), Van Dijk (1992) y Genette (1972); *cómic* respaldado en las ideas Alonso (2012), Acevedo (1992) y Aparici (1992); *secuencia didáctica*, desde las perspectivas de Camps (2003); por último las *prácticas reflexivas* desde Perrenoud (2011) y Shön (1992).

2.1 Lenguaje y Enfoque Comunicativo

El término lenguaje ha tenido varias transformaciones a través de la historia, es por ello que es importante hacer una síntesis de los desarrollos teóricos desde los cuales se ha abordado, teniendo en cuenta que estos responden a pensamientos y posiciones de ciertos autores, en contextos específicos.

La primera conceptualización sobre lenguaje que se abordará será la planteada por Chomsky (1970), quien expone que el ser humano tiene la capacidad innata para formar estructuras cognitivas que le permiten llegar a ser un hablante-oyente ideal. Es de esta forma como se plantean las bases para la llamada gramática-estructural, afirmando que el lenguaje puede ser estructurado a partir de un conjunto limitado de elementos lingüísticos. Aunque los aportes chomskianos constituyeron un avance importante en la lingüística en los años 60, algunas de sus ideas fueron cuestionadas, al centrarse en los aspectos gramaticales de la lengua, dejando de lado la importancia del contexto sociocultural y de los aspectos pragmáticos del lenguaje.

Debido a esto, surgieron planteamientos que le daban relevancia a otros aspectos del lenguaje, como los del sociolingüista Hymes (1996) quien se centró en el aspecto comunicativo lo que representó la superación de los supuestos chomskianos, basados en un enfoque gramatical, dándole relevancia a la intención en el uso del lenguaje, lo que hace posible una real comunicación y aceptación entre los individuos, es decir, los aspectos socio-culturales cobran un alto grado de significación en las interacciones comunicativas. De los planteamientos realizados por este autor surge el enfoque que hoy se conoce como *semántico comunicativo*,

En otras palabras, esta concepción permitió pensar al lenguaje como el principal mediador en los actos comunicativos que se dan en contextos de interacción determinados. Es así como, los hablantes de una lengua son conscientes que deben desarrollar ciertas habilidades comunicativas para poder ser competentes, como lo plantea Hymes (citado por Pilleux, 2001):

...la *competencia comunicativa* se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las

suposiciones culturales en la situación de comunicación. Se refiere, en otros términos, al uso como sistema de las reglas de interacción social. (p.3)

De la misma forma, Vygotsky (1995) centra sus postulados en los aspectos sociales del lenguaje, al afirmar que el lenguaje se adquiere mediante la relación e integración entre el individuo y el contexto, en su relación con otros, ya que a nivel biológico posee estructuras para formar signos de comunicación verbal, al respecto el autor afirma que:

El lenguaje surge, en un principio, como medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir se convierte en función mental interna (...) Del mismo modo que el lenguaje interno y el pensamiento reflexivo surgen de las interacciones entre el niño y las personas de su entorno, dichas interacciones proporcionan la fuente de desarrollo de la conducta voluntaria del niño (p.12)

Uno de los grandes aportes realizados por este autor fue comprender la importancia e impacto que tienen las interacciones sociales en los sujetos, dado que todos los procesos psicológicos superiores, entre los que se incluye el lenguaje, se adquieren en contextos sociales para luego ser internalizados por el individuo. Este postulado se materializa en los actos de habla que mantienen los sujetos, en los que se establecen interacciones comunicativas permeadas por el contexto social, la cultura, las normas, las costumbres, las concepciones, las representaciones, estereotipos e imaginarios culturales, etc., mediante los cuales se reafirman y/o construyen y reconstruyen significados.

Esta perspectiva, al igual que la de Hymes, coincide con la del Consejo de Europa (CE) (2002), planteada en MCER, desde la que se concibe al lenguaje desde un enfoque comunicativo, reconociendo la importancia de los aspectos sociales y culturales sujetos a él, teniendo como misión crear vínculos entre los individuos alrededor del mundo, de esta manera, se busca que los

hablantes de una lengua desarrollen competencias generales y comunicativas, siendo capaces de construir discursos que les permitan afrontar las situaciones que se les presenten en los diferentes contextos sociales.

Por su parte, el MEN (2006) afirma que el lenguaje “es una de las capacidades que más ha marcado el proceso evolutivo de la especie humana” (p.18) y es que debido a él los seres humanos han construido un universo de significados, siendo esencial para el cuestionamiento y la búsqueda de respuestas en torno a su existencia; así mismo le ha permitido conocer, leer y transformar el mundo creando nuevas realidades, expresar las ideas, emociones y percepciones, establecer acuerdos y normas de convivencia en sociedad, entre otras.

En este sentido, es importante que el individuo sea competente en las habilidades comunicativas de una lengua para poder interactuar de manera eficaz en los diferentes contextos comunicativos que se le presenten, una de estas habilidades es la escritura, la cual se abordará a continuación.

2.2 Lenguaje Escrito

En la historia de la humanidad la escritura ha cumplido un papel importante en tanto que ha permitido transmitir las ideas, sentimientos, experiencias y conocimientos del ser humano, de tal manera que todas estas construcciones puedan ser conocidas por las nuevas generaciones. Es un hecho que muchas culturas basadas en la oralidad perdieron la transmisión de sus costumbres, mientras que la escritura garantizó al ser humano que sus pensamientos trascendieran en el tiempo y se instauraran en la historia.

Asimismo, la escritura ayuda a conocer nuevos mundos, plasmar lo que se piensa y se siente, la forma de percibir y aprehender la realidad, lo que da cuenta de su importancia para la vida. Al igual que la lectura, el individuo debe acercarse al proceso escritural de una forma natural y no

impuesta, por lo que esta habilidad debe ser potencializada desde contextos reales y enseñada de manera natural, integrada con los procesos verbales y de pensamiento, sin desconocer que se requieren de procesos formalizados para su enseñanza.

Es por ello que la escritura no debe ser entendida como la simple codificación de signos, pues implica un proceso que está ligado al contexto y al ser mismo, es decir, es tanto social como individual, confluyendo muchos aspectos como: intereses, cultura, formas de pensamiento, entre otros, como expone Álvarez (2010) “[se debe] considerar la escritura como un fenómeno complejo en el que intervienen aspectos antropológicos, sociales, cognitivos, lingüístico-textuales y didácticos” (p.20). A su vez, Carlino y Santana (2003) definen la lengua escrita como “un objeto socio-cultural, una *tecnología* colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades se han planteado” (p. 5).

Ahora bien, desde un enfoque histórico y ontológico se puede definir y concebir el lenguaje escrito como una *función psíquica superior* en términos Vygotskianos, cuya construcción supone potentes medios de mediación semiótica (Schneuwly, 1992). Así mismo, un aspecto importante que plantea Vygotsky en relación al lenguaje escrito, en palabras de Schneuwly (1992), es:

...la ventaja de integrar en un marco coherente preguntas muy diversas relativas tanto a la historicidad del lenguaje escrito como función psíquica, la naturaleza del lenguaje escrito en relación con el lenguaje oral, como a los medios sociales necesarios para la construcción del lenguaje escrito, es que permite evitar reducir el lenguaje escrito a una variable puramente cognoscitiva y concebirlo como una construcción social. (p.58)

De este modo, la escritura en el ámbito educativo debe ser abordada, no como el aprendizaje de morfemas que enlazados forman palabras y frases desarticuladas del contexto, haciendo de la

escritura **un** proceso vacío, autómata y sin sentido, sino que debe ser vista como un proceso de producción de significados, teniendo en cuenta que escribir es producir el mundo y crear nuevos, lo cual implica hacer uso de las competencias lingüísticas y comunicativas del lenguaje. De esta forma, ignorar el aspecto social del individuo en la enseñanza de los procesos escriturales, es desconocer el hecho de que ellos son ciudadanos del mundo, los que están llamados a realizar las transformaciones sociales del futuro y lo lograrán sólo si son capaces de expresarse y comunicarse eficientemente, de allí que Álvarez (2010) afirme:

Por tanto, el objetivo primordial en los contextos educativos ha de consistir en inventariar los ámbitos sociales y escolares en que el individuo ha de escribir o en que se escribe sobre él, con el propósito de favorecer que los alumnos sean conscientes de la importancia que tiene ejercer ciudadanía mediante la ejercitación de la escritura en comunidad (p.30).

Al concebir la escritura de esta forma, se comprende la importancia de formar en las escuelas estudiantes competentes en la creación de textos escritos que sean capaces de realizar transformaciones mediante sus producciones, generar textos significativos que impacten los diferentes contextos en los que se desenvuelven social y culturalmente. Por lo tanto, uno de los grandes retos dentro de los ámbitos escolares es motivar individuos que sean capaces de crear mundos posibles, que den su opinión y expresen lo que perciben del contexto social que les rodea en forma escrita, sin que esto sea una “obligación” o una simple tarea académica. Y es que la falta de motivación de los estudiantes hacia el hábito de una escritura autónoma, crítica, analítica y creativa se debe en gran medida al hecho de que la escritura ha sido enseñada a través de procesos mecánicos y desarticulados del contexto real de los estudiantes. Es así, como Camps (1992) plantea que:

La enseñanza de la composición escrita se ha movido en general entre dos extremos que pueden quedar reflejados en los términos que se han usado para

designar la actividad de escritura realizada en la escuela: la "redacción" por un lado y la "expresión escrita" por otro. La orientación que ha venido en llamarse tradicional fundamentaba la enseñanza de la redacción en la imitación de los autores literarios y en el aprendizaje sistemático de la gramática y del vocabulario sin olvidar, naturalmente, la ortografía (p.1).

De igual manera, Jolibert (1992) expone cómo el proceso de producción textual no debe percibirse sólo como el texto amoldado a una situación planteada, sino que implica *aprender* a producirlo, de esta forma el individuo será capaz de movilizar su escritura de manera autónoma sin ningún tipo de presión, ni obligación, movilizandolos sus competencias de forma consiente y transfiriéndolas a las situaciones reales.

De ahí que, es fundamental aprender a producir textos teniendo en cuenta las necesidades comunicativas, las intenciones, los contextos y todos los aspectos que rodean dicho proceso.

Ahora bien, cuando las producciones se realizan en una lengua distinta a la lengua materna se hace necesario conocer sus contextos de uso. Es por ello que a continuación se abordará el concepto de Lengua extranjera y de manera particular el inglés.

2.3 Lengua Extranjera

Se define la Lengua Extranjera (LE) como el uso de una lengua diferente a la Lengua Materna (L1) en contextos en donde esta lengua no es oficial ni autóctona por lo que las interacciones con ella están limitadas a ciertas situaciones específicas tales como contextos educativos, y fuera de éstos espacios su uso es restringido y en ocasiones ni siquiera se generan.

En relación a este proyecto de investigación se aborda el inglés como LE por tener un uso limitado dentro de la escuela y no ser usado en contextos cotidianos como lengua de interacción con otros. De igual manera, el inglés como LE se enmarca en los parámetros internacionales para

la enseñanza y aprendizaje para las lenguas planteados por el Consejo de Europa (2002) en el MCER, en el que su enfoque:

(...) se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprende una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. (p.9)

En este sentido se sustenta en el fomento de las competencias comunicativas en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas tanto en la comprensión y producción de textos orales y escritos enmarcados en contextos específicos. Entendiendo que esta competencia comunicativa comprende varios componentes tales como: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, y que como lo afirma el MCER (2002):

Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable. Al mismo tiempo, cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno. (p.14)

En cuanto a lo referido a la escritura del inglés como LE puede entenderse como todas aquellas producciones escritas realizadas por estudiantes de instituciones educativas que enseñan este idioma, pero cuya lengua materna no es el inglés. La escritura del inglés como EL representa diversos aportes al aprendizaje de esta lengua, como lo expone Fortaleza (2014):

- Eleva el nivel de conciencia sobre los procesos lingüísticos que ocurren en la lengua materna en sentido general y de su escritura en lo particular.
- Ayuda en el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera al ser la escritura un canal más para su proceso de interiorización.
- Contribuye al desarrollo de las habilidades del pensamiento y a la creatividad.
- Incrementa la capacidad para la planificación, organización y control de la actividad verbal.
- Permite la asimilación, por parte del aprendiz, de las formas de comunicación escritas de otras culturas y acercarse a ellas desde un punto de vista crítico, con respeto a las formas de expresión de otros hombres y de este modo contribuir individualmente a la paz entre los pueblos.
- Potencia las posibilidades de elevar el nivel cultural en lo general y educativo en particular y con ello, un mejor acceso al mercado del trabajo.
- Permite la comunicación con miembros de otras culturas que utilicen el idioma aprendido como primera (L1), segunda lengua o extranjera (L2).
- Incrementa las posibilidades para la inserción del individuo en una nueva comunidad discursiva y defender su identidad, cultura e ideología. (p. 5)

Por otro lado, el aprendizaje del inglés como EL presenta desafíos tales como el desarrollo de las competencias comunicativas básicas en esta lengua partiendo del hecho de que en Colombia y en gran parte de los países latinoamericanos (exceptuando Brasil) la lengua materna es el español, lo que limita los espacios de interacción con la misma. En cuanto a la escritura, la dificultad radica en la relación de la fonética y la grafía inglesa en donde la pronunciación no corresponde a la forma como se escribe.

Es por ello que se requiere en los procesos de producción escrita tanto en L1 como en LE modelos de escritura a nivel teórico y didáctico que sirvan de parámetros en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. En consecuencia, a continuación se abordarán diferentes modelos de producción textual, haciendo énfasis en aquellos planteados por Flower y Hayes (1981) y Hayes (1996), a partir de los cuales se aborda posteriormente la propuesta de Jolibert (1992).

2.4 Modelos de Producción textual

Desde diferentes enfoques se ha intentado dar respuesta a la forma como el individuo genera textos y todo lo que ello implica. Al respecto, Hernández y Quintero (2001) exponen que los modelos desde los cuales se han intentado explicar el desarrollo de la producción escrita pueden agruparse en tres grandes tipos: *modelos orientados al producto*, *modelos de proceso* y *modelos contextuales o ecológicos*.

El primero de ellos, el *modelo orientado al producto* gira en torno al resultado final del proceso escritural, centrándose sólo en aspectos estrictamente lingüísticos. Ese modelo reduce la expresión escrita al simple análisis de aspectos formales y estructurales.

El segundo tipo son los agrupados en *los modelos de proceso* que están orientados, como su nombre lo indica, hacia la explicación de los procesos que se dan durante la producción escrita. Estos modelos han sufrido transformaciones que los han conducido hacia los modelos de orientación cognitiva, pero hay que considerar sus diferentes etapas y aportes en el transcurso del tiempo.

Los modelos de procesos se subdividen en: modelos de traducción, modelos de etapas y modelos de orientación cognitiva; los primeros explican la transposición de los fonemas a símbolos gráficos, considerando la escritura como un proceso opuesto a la lectura. Su importancia radica en considerar esencial la generación de las ideas durante el proceso escritural,

siendo este un punto de avance respecto al modelo anterior que sólo se concentraba en el producto final. Sin embargo, no plantea explicaciones o análisis válidos referente a cómo el individuo forjaba esas ideas o los procesos mentales que ocurrían en él, tanto en la activación como en la selección del contenido.

Por otra parte, los modelos de etapas exponen que la escritura requiere la realización de una serie de fases de manera lineal y continúa: planificación, redacción, revisión y edición. Si bien es cierto que su aporte fue el de precisar ciertos aspectos durante el proceso de escritura, estos no daban cuenta de cómo eran usados por el sujeto, suponiendo en este sentido una visión linealmente estricta de la forma como se desarrollaban, idea que dista de la realidad.

En cuanto a los modelos de orientación cognitiva, que hacen parte de este tipo de modelos de proceso, hay que destacar que se centran en los procesos de pensamiento en la producción escrita y dan importancia a la identificación de los componentes cognitivos implicados en él. Más allá del producto final este tipo de modelos centra su estudio en el sujeto que lleva a cabo el proceso de escritura.

Por último, los *modelos contextuales o ecológicos* plantean la escritura como un proceso no sólo individual sino comunicativo y social, que logra un gran significado en diversos contextos, los que a su vez influyen en el proceso de escritura

En lo que concierne a este trabajo de investigación se trabajará desde los modelos de producción por procesos, específicamente los modelos planteados por Flower y Hayes (1981), Hayes (1996) y la propuesta de Jolibert (1992)

El modelo planteado por Flower y Hayes (1981), se basa en la descripción de los procesos cognitivos que se dan en el sujeto durante la producción textual, además de las diversas estrategias y procedimientos que se utilizan en este modelo, como lo explica Álvarez y Ramírez (2006):

(...) presenta una descripción organizada de la estructura de la producción escrita al incorporar elementos relevantes como la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión. Rompe la concepción lineal y unidireccional de la producción escrita y rescata las interrelaciones que se gestan en la misma: la interrelación del contexto social (la audiencia, los colaboradores) con el contexto físico (el texto producido, los medios de composición) (p.31).

Posteriormente Hayes (1996), incorpora a los procesos anteriores, los procesos cognitivos y los elementos motivacionales/emocionales, reconociendo que el individuo tiene una función mediadora y de instrumentalización, que realiza mediante la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo (Hayes, 1996. Fig.1). En consecuencia, Hayes no interpreta la producción de la escritura como una actividad lineal y secuencial, sino que los procesos de planificación, textualización y revisión surgen de manera alternativa, activa y espontánea, interrelacionándose con el contexto social, tan omitido por los modelos anteriores.

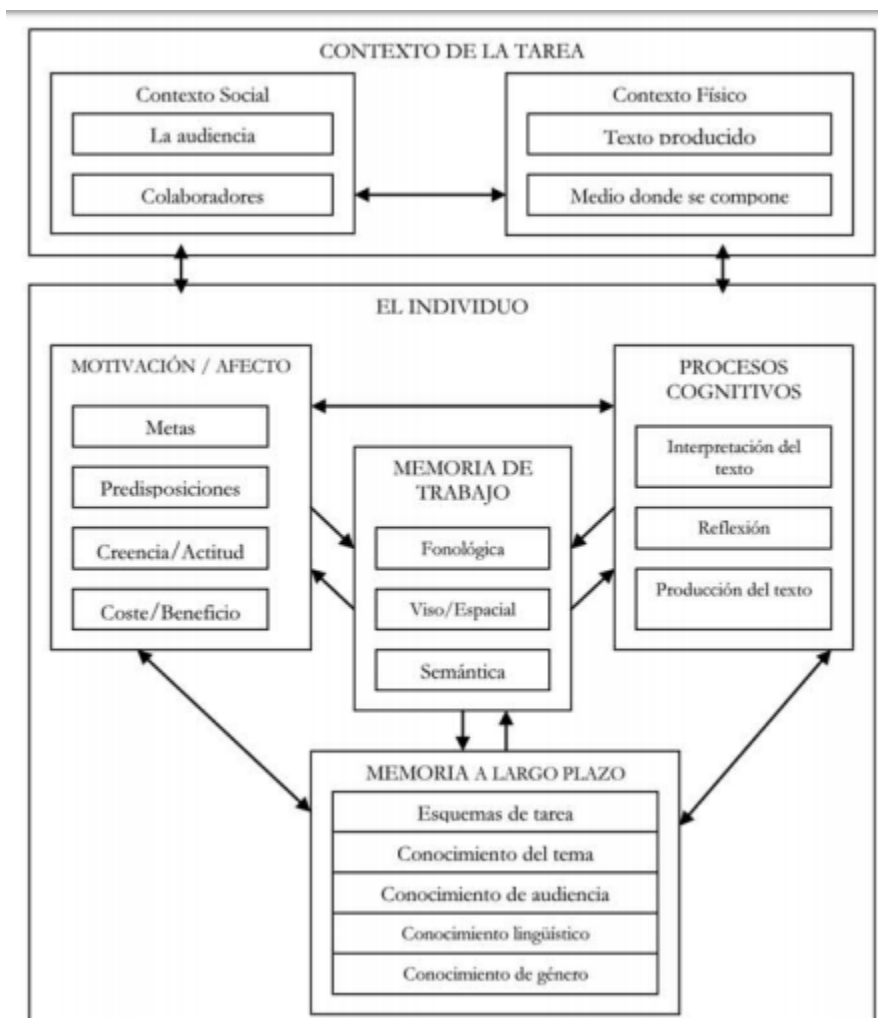


Figura 1 Modelo cognitivo de composición escrita (Hayes, 1996).

Fuente: Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, p.6 por Arias y García, 2006, p.41

Es importante explicar los tres grandes procesos que se mencionaron anteriormente (planificación, textualización y revisión), ya que constituyen aspectos esenciales en el modelo de Flower y Hayes (1981), y que constituyen ejes centrales de esta investigación:

El **proceso de planificación del texto** es la fase en donde quien escribe interioriza los objetivos que aspira conseguir: produce ideas, recupera y organiza a través de su memoria a largo plazo mediante diversas estrategias. La planificación es compleja ya que implica muchos procesos intelectuales, emocionales y sociales que intervienen en la producción de un texto, además es constante, debido a que los escritores pre-escriben, escriben y reescriben, y no lo hacen en fases

concretas y específicas, ello hace evidente la noción de la escritura como un proceso, en el que se involucran la motivación y decisión, más allá de la simple consecución de un producto final.

La **textualización**, es la etapa en la que se tienen en cuenta los contenidos semánticos y lingüísticos que posee el escritor para elaborar el texto escrito. Durante este proceso se requiere que el escritor haga uso de los conocimientos que posee sobre producción textual para generar una primera versión del texto.

Por último, durante el **proceso de revisión** quien escribe debe ser consciente del control de la estructura y esquemas que debe poseer su texto, reconocer los procesos de interpretación, reflexión y producción, y hacer uso de recursos y de la memoria a largo plazo durante la generación de su texto escrito. En esta etapa se debe revisar constantemente el proceso de producción y el escrito final, por lo que escritor debe leer y releer lo producido para reajustar y reestructurarlo llevando a cabo procesos de reescritura.

De igual manera, esta investigación se sustenta sobre la propuesta expuesta por Jolibert (1992) y que está relacionada con los modelos de Flower y Hayes (1981) y Hayes (1996), en cuanto a la producción de textos escritos.

Jolibert (1992) plantea una enseñanza y aprendizaje de la escritura desde la producción de textos y no desde el aprendizaje de un código vacío de significación, en donde sólo se enlazan palabras para formar frases y párrafos que no dan cuenta de una real intención comunicativa ni dan respuesta a las necesidades con los que ellos están en contacto día a día.

Para Jolibert y Sraiki (2009), leer/escribir, desde el punto de vista de la actividad intelectual:

Es una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser identificados (para el lector) o emitidos (para el productor). Para construir el sentido del texto, el lector o el “que escribe” debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo del texto, léxico, marcas gramaticales

significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y responda al objetivo y al desafío de su proyecto (p.53).

Es por ello que, para abordar la enseñanza de la escritura y generar un verdadero aprendizaje es necesario tener unas estrategias de producción textual tales como: la capacidad de representación, las competencias para elegir un tipo de texto según la situación, aptitud para administrar globalmente la actividad de producción considerando los niveles de análisis de un texto y las competencias lingüísticas generales.

Lo anterior, sumado a la elaboración de diferentes instrumentos que posibilitan la sistematización y evaluación, permite que el proceso escritural se convierta en un compromiso adquirido por quién escribe, lo que lo dotará de significación, formando individuos capaces de producir de manera autónoma e independiente diferentes tipos de textos.

En consecuencia, Jolibert (1992) propone una estrategia que gira en torno a módulos de aprendizaje los cuales permiten, tanto a docentes como estudiantes, poseer referencias que permitan situarlos en los diversos aspectos en los que trabajarán; cada módulo está centrado en un tipo de texto determinado. Dichos módulos poseen una estrategia común y unos esquemas que dan cuenta del tipo de texto, asimismo la estrategia puede tomar diversas formas en función del tipo de texto que se trate.

La autora expone que los módulos de aprendizaje son como un trabajo a largo plazo que:

Se lleva a cabo en numerosas sesiones, elaboradas cada vez con precisión y no intercambiables. Según el tipo de texto trabajado y según las disponibilidades y las urgencias de las clases (...). Un módulo de aprendizaje compromete a la totalidad del curso en un *proyecto de aprendizaje*. Aspira a crear la mayor individualización posible en la construcción de competencias, tomando en cuenta las adquisiciones y el espíritu de investigación de cada cual (p. 57-58).

De esta forma, Jolibert afirma que los procesos de escritura poseen cuatro fases, la primera de ellas es la **planeación**, la cual es anterior a la escritura y es donde se determinan los criterios, intenciones y enunciados sobre lo que se quiere escribir, en ella se forma la representación mental del texto que se va a producir proyectando al destinatario, el propósito del texto, el tipo de texto, modalidades de enunciación, etc. Con respecto a esta fase Camps y Colomer (2003) indican que en ella se generan las versiones provisionales del escrito que irán transformándose y mejorando.

Luego de la planificación se da paso a la **textualización**, en esta fase se genera una primera escritura del texto proyectado, en otras palabras, es la construcción del discurso escrito haciendo uso de los conocimientos en torno a la producción textual y tipología textual en cuanto a intención, superestructura, elementos que lo componen y características específicas.

Posteriormente, se desarrolla la fase de **revisión** que, como su nombre lo indica, se refiere a la revisión del texto a partir de la lectura y relectura analítica y crítica, tanto de quien escribe, apartándose parcialmente de su producción y adoptando un rol de destinatario para poder realizar los ajustes necesarios y pertinentes a su texto, como de terceros que pueden ser pares colaborativos y expertos, quienes podrán realizar recomendaciones y sugerencias desde su posición como enunciatarios. Es así como, a través de diversos recursos de análisis se realizan revisiones que posibiliten hacer cambios donde se presente un desajuste en el texto.

De la misma forma, la **reescritura** hace posible la continuación de la actividad escritural que permite la reestructuración progresiva y continua para la consecución de un escrito final que tendrá la posibilidad de continuar siendo enriquecido, porque este no es percibido como un producto acabado e inmutable, ya que al ser resultado de un proceso complejo, posee nuevas posibilidades de reestructuración y cambios a la luz de diferentes aspectos (contextos, motivaciones, distintas miradas, críticas). Hay que resaltar en este punto que estas fases no se dan

de forma lineal, ellas siempre están integradas de forma implícita en todo el proceso de producción textual.

De la misma forma, es fundamental explicar los 7 niveles implicados en el proceso de producción textual expuestos por Jolibert (1992):

1. ***Contexto de la situación y el contexto textual*** en el que se encuentra inserto el texto que se produce y los cuales se infieren por los distintos índices de orden lingüísticos entre otros aspectos presentes en el texto mismo.
2. ***Situación de la comunicación*** referida a reconocerse como el enunciador en el texto, pensar en el destinatario, el propósito, el desafío al escribir y el contenido.
3. ***Tipología textual*** en este nivel el escritor debe reconocer el tipo de texto que produce. Esto se logra al identificar la organización de tipos de discursos escritos y la comprensión de los géneros textuales.
4. ***Superestructura*** referida a cómo se organiza el texto lo que permite al escritor estructurar adecuadamente sus ideas. Se planifica la organización de la argumentación que fija el texto, la progresión de la exposición de las ideas, una organización espacial y lógica de las diferentes partes del texto y de igual forma un esquema narrativo en el caso de una historia. A través del reconocimiento de la organización del texto se aprende a cómo organizar un texto de manera lógica y coherente.
5. ***Lingüística textual*** concerniente a las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel global del texto: Opciones de enunciación, marcas lingüísticas, nexos (subtítulos y conectores), contenido semántico y su progresión a través del léxico. Puntuación, cambio de línea y mayúsculas en el texto.
6. ***Lingüística de la frase*** relativa a la morfosintaxis que configura al texto, el vocabulario, la puntuación, la ortografía, etc,

7. *Palabras y microestructuras* que constituyen el texto, estas desempeñan un rol

importante en la construcción del sentido tales como los grafemas; las combinaciones y características de grafemas y morfemas; microestructuras sintácticas y marcas nominales; marcas verbales; microestructuras semánticas.

Luego de haber expuesto el modelo de Flower y Hayes (1981), Hayes (1996), y la propuesta de Jolibert (1992) y sus 7 niveles en la producción textual, se abordará el texto narrativo y como género discursivo, el cómic.

2.5 El Texto Narrativo

El acto de narrar ha estado vinculado al ser humano desde el principio de la humanidad, las culturas han trascendido en la historia debido a los relatos y narraciones que han surgido en cada grupo cultural posibilitando la creación de múltiples mundos factibles que alimentan la imaginación y que configuran representaciones culturales. Ya lo afirmó Barthes (1972) en su *Introducción al análisis estructural de los relatos*:

El relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato empieza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos, tienen sus relatos [...] el relato está allí, como la vida (p.9).

A través de la narración se posibilita la aprehensión del mundo, se abre la posibilidad de la crítica o la reflexión de una situación que se vive en cierto momento histórico, cultural o político, se explora la expresión del mundo interior contemplando miedos, alegrías, deseos, vivencias, proyecciones, de quien narra y que hace partícipe al lector.

Narrar es más que contar, es aprehender el mundo, las situaciones, las emociones y los contextos de una manera distinta. La narración ha constituido un pilar fundamental para la construcción cultural de las diferentes sociedades y su transmisión y legado en el tiempo;

mediante los relatos se configura la identidad, los referentes, las representaciones, la creación de personajes y ámbitos, constructos morales, que dan cuenta de todo un constructo cultural. Como lo expresa Van Dijk (citado por Ochs, 2008) “Un universo sin narraciones sería inconcebible, pues significaría un mundo sin historia, sin mitos, sin dramas y vidas sin reminiscencia sin revelaciones y sin revisiones interpretativas” (p.271).

Al caracterizar los textos narrativos es importante comprender que su intención comunicativa es el relato de sucesos reales o imaginarios en las cuales se desarrollan una serie de acciones que generan dificultades o conflictos para los personajes en ciertos ámbitos, estas dificultades y conflictos movilizan el argumento de la historia que habitualmente terminan en su resolución.

Foster (parafraseado por Garrido, 1996) considera al relato como “una simple sucesión en el marco de una secuencia temporal o como una organización regida por la casualidad –es decir, como *historia* o *argumento*– los hechos constituyen el soporte fundamental de un relato” (p.27).

Esta idea se complementa con los planteamientos de Todorov (1972) en cuanto a que toda narración tiene tres aspectos que la componen: uno verbal, referido a los registros y puntos de vista; uno sintáctico, constituido por las relaciones espacio-temporales y lógicas que se dan dentro de la narración; y uno sintagmático, relacionado con las proposiciones con las que se organiza y estructura el discurso y las secuencias que se dan dentro de él.

Este género está presente en la vida social y cultural del ser humano, y por ende permite su incorporación mediante la transposición didáctica a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Esto debido a que los estudiantes están en íntimo contacto con este tipo de textos desde sus primeros años de vida por lo que poseen conocimientos en torno a ellos, dado que son usados constantemente desde la oralidad por ellos mismos y quienes les rodean en su entorno cotidiano. Como lo ilustra Gergen (citado por Cortés y Bautista, 1999):

La mayoría de nosotros iniciamos nuestros encuentros con los relatos en la infancia. A través de los cuentos de hadas, los cuentos populares y los relatos de familia recibimos las primeras exposiciones organizadas de la acción humana. Los relatos siguen absorbiéndonos cuando leemos novelas, biografías, e historias; nos ocupan cuando vemos películas, cuando salimos al teatro, y ante la pantalla del receptor de televisión. Y, posiblemente a causa de su familiaridad, los relatos sirven también como medios críticos a través de los cuales nos hacemos inteligibles en el seno del mundo social. (p.23)

Para Van Dijk (1992), los textos narrativos:

Son *formas básicas* globales muy importantes de la comunicación textual. [...] La primera característica fundamental de un texto narrativo consiste en que este texto se refiere ante todo a *acciones de personas*, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas (p.154).

Así mismo, ese tipo de textos se caracteriza por presentar una secuencia de acciones, las cuales se organizan en estructuras textuales que generan el relato mínimo (historia básica), que pueden ser abordados desde dos modelos: *el ternario y el quinario* según los planteamientos de Cortés y Bautista (1999).

En el modelo ternario la historia se estructura en tres momentos: *Estado inicial, Fuerza de Transformación y Estado Final*; el modelo quinario, derivado del anterior, se estructura en cinco momentos: *Estado inicial, Fuerza de Transformación, Estado Resultante, Fuerza de reacción y Estado final*.

En el presente estudio se tuvo en cuenta *el ternario*, según Cortés (1997) y Cortés y Bautista (1999), que constituye a su vez la *superestructura* de los textos narrativos, la que según Van Dijk (1992) tiene como primera categoría la *complicación* (secuencia de acciones que cumplen con el criterio de interés) la cual a través de reacciones llega a una *resolución* (positiva

o negativa) que determinan el final de la historia. Para este autor, en estas dos categorías:

complicación y resolución se dispone el núcleo de un texto cotidiano a lo que él llama **suceso**.

Cada suceso tiene lugar en una situación determinada, en un lugar determinado, a una hora determinada y en determinadas circunstancias. Denominaremos **marco** a la parte del texto narrativo que especifica esas circunstancias [...]. El **marco** y el **suceso** forman juntos un **episodio** [...] dentro del mismo **marco** pueden darse varios **episodios** [...]. Esta serie de **episodios** se llama **trama** del texto narrativo. (Van Dijk, 1992, p.155)

La superestructura de acuerdo a Jolibert y Sraiki (2009) se refiere la relación que se presenta entre las diferentes partes del texto y la forma como éstas están organizadas. Aspecto primordial en la construcción narrativa y lógica del discurso en el proceso de escritura de una historia.

Por otra parte, otro criterio que presenta grandes desafíos para los estudiantes en el aprendizaje de la producción de textos narrativos es el enunciador que en los textos narrativos está relacionado con el **narrador**, y que no debe confundirse con el autor. Al respecto Ferreiro y Siro (2008) afirman que:

Todo relato de ficción supone por parte del autor la creación de varias dimensiones ineludibles, vinculadas entre sí. [...] Para hacer saber el resultado de su creación, el autor configura un ser imaginario: el **narrador**, que enfoca los hechos de determinada manera y les otorga una voz (p.20).

El narrador es una voz escogida y empleada por el autor, como estrategia discursiva para contar la historia. Este es quien selecciona y presenta los hechos de tal manera que se relacionen con los propósitos y objetivos visionados en el momento de la planificación de la escritura. Estas funciones, según lo planteado por Genette (1972) corresponden a: narrativa, es el objetivo mismo del narrador, el cual es contar una historia; de control, cuando el narrador se refiere de forma metanarrativa a su propia narración para dar a conocer su organización interna (articulaciones,

conexiones, interrelaciones); comunicativa, aparece en la orientación del narratario, con el objetivo de establecer con él una interacción para verificar la correcta comunicación o para influir en él; y testimonial e ideológica, que aparece a través de la forma didáctica de comentarios autorizados de la acción que presentan la intervención directa e indirecta del narrador en relación a la historia que cuenta.

De esta forma, en el aprendizaje de estos aspectos los estudiantes se enfrentan a varios retos tales como: concebirse como autores, hallar una voz dentro de sus textos y escoger un tipo de narrador que responda a sus intenciones y propósitos; igualmente concebir al destinatario al cual va dirigido su texto para adecuar su discurso a él, siempre teniendo en cuenta las motivaciones, intereses y contextos que le rodean.

Por otro lado, otra característica que configura todo tipo texto, y que es fundamental en la composición escrita del discurso es la lingüística textual. Esta otorga coherencia y cohesión a las partes del discurso brindando así una lógica global al escrito. Jolibert (1992) se refiere a ésta como “las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel del conjunto del texto”, de la misma hacen parte los siguientes aspectos:

- Función(es) dominante(es) organizadora(s) del lenguaje.
- Enunciación (signos de): personas, espacio/tiempo, modalización.
- Coherencia textual:
- Coherencia semántica y progresión,
- Sustitutos (anafóricos)
- Sistemas temporales y adverbios de tiempo,
- Nexos (p.29)

Así mismo, el MEN (1998), indica la necesidad de organizar coherente y cohesivamente las partes de un texto en un orden global, teniendo en cuenta ciertos criterios. Es así como señala que:

A nivel global [del texto] se observa la presencia de las categorías fundamentales referidas a los eventos, sus participantes y las relaciones entre éstos. En lo secuencial se estudian las diferentes relaciones de tipo lógico que resultan de la aplicación de operaciones mentales propias de los diferentes tipos de textos, lo mismo que la progresión temática. A nivel local, se mira la identificación de los referentes de los que se ocupa el texto, así como la expresión pertinente, en cada unidad, de la relación entre objetos y eventos. (p.80)

Ahora bien, los textos narrativos suponen una variedad de modalidades que comparten los aspectos esbozados a lo largo de este apartado, pero cada una de ellas posee características concretas que las diferencian de las otras. En esta investigación se abordó el **cómic** por ser este un texto narrativo que presenta un lenguaje verbo icónico, lo que posibilita en gran medida la comprensión y producción de textos de una lengua extranjera. En este sentido, se explican a continuación sus principales características.

2.6 El cómic

El cómic es una modalidad textual narrativa que puede ser útil en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (inglés), debido a los aspectos que en él confluyen y que lo hacen atractivo e interesante para los estudiantes. Así, representa diversas situaciones posibles mediante imágenes, palabras y signos a través del uso de un lenguaje verboicónico, además, el uso de imágenes, texto, color, gestualidad, movimiento y creatividad, pueden potenciar diversas habilidades en los estudiantes, necesarias en la producción escrita de este tipo de texto, como lo plantea Schnotz (2002) “las combinaciones de textos visuales y espaciales y otras formas de presentaciones visuales pueden apoyar la comunicación, el pensamiento y el aprendizaje solo si

existe una apropiada interacción con el sistema cognitivo del individuo” (p. 113). Así mismo, Kress y van Leeuwen (1996, 2001) han teorizado en torno a la importancia de las nuevas modalidades de representación textual desde el enfoque del discurso multimodal, la cual se sustenta en la interpretación de diversos tipos de recursos expresivos (color, gestualidad, trazo, diseño, imágenes, sonidos, composición), los cuales hacen parte en la producción textual, y demandan un modelo semiótico que sustente el uso de códigos, es así que al tener un mayor espectro de recursos a nivel expresivo se genera un mayor nivel intersemiótico que genera relaciones de dependencia entre los diferentes sistemas de significación presentes en los textos verboicónicos influyendo en la forma como se configura el mensaje. Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, el cómic se presenta como un texto en donde confluyen diversos recursos expresivos al poseer un lenguaje verboicónico que no poseen otras modalidades de los textos narrativos y que lo hace potente en el aprendizaje de la producción textual del inglés como LE.

A esto se suma, la gran popularidad que le ha dado en los últimos años el cine al cómic al adaptar algunos icónicos tales como: Avengers, Spiderman, Batman, Wonderwoman, X-men, Antman, Guardians of the galaxy, Ironman, etc., constituyéndose en una oportunidad para el aprendizaje, no solo de la lengua materna sino también, de una lengua extranjera (inglés), debido a que todas las versiones originales de estos cómics se encuentran en lengua inglesa lo que genera posibilidades de hallar materiales que se pueden trabajar en clases.

Gubern (1979) define el cómic como la “estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética”(p.107), a su vez para Danhrendorf (citado por Aparici, 1992) “Los cómics son historias en las que predomina la acción, contadas en una secuencia de imágenes y con un repertorio de signos” (p. 26), a lo que Alonso (2012) agrega que “las imágenes y los textos forman una síntesis

de elementos icónicos y verbales regidos por una serie de reglas perfectamente codificadas” (p.13).

Por su parte para McCloud (2007), los cómic son “ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información u obtener una respuesta estética del lector” (p.7); por lo tanto, como afirma Eisner (2000), es necesario que el lector, ejercite “habilidades interpretativas tanto verbales como visuales. El régimen artístico (perspectiva, simetría, líneas) y el régimen literario (gramática, trama, sintaxis) se super imponen mutuamente” (p.2)

De este modo, el cómic se presenta como un relato en el que se narra una historia mediante el uso de imágenes, signos y palabras. Este lenguaje verboicónico le brinda plasticidad visual que no poseen otras modalidades narrativas, lo que genera un mayor impacto visual en el lector y por ende se convierte en un texto de múltiples posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en los contextos educativos. En concordancia con lo anterior, Alonso (2012) afirma que “La imágenes tienen gran importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que contribuyen a la implicación del alumno y a una mayor asimilación de la lengua objeto” (p.14). De igual forma, la autora afirma que el uso del cómic crea un vínculo entre la lengua que se enseña y la dimensión afectiva del estudiante, a lo que se añade que los cómics se encuentran presentes en diversas manifestaciones de la vida social.

Ahora bien, el exponer a los estudiantes ante el género narrativo en su forma escrita constituye un desafío, no solo en los procesos de comprensión sino también en los procesos de producción, ya que implica irlos exponiendo a ciertas características básicas relacionadas con la escritura de este tipo de texto, tales como: las situación de comunicación, la superestructura, los elementos relacionados con la lingüística textual que dotan de coherencia y lógica discursiva a los relatos, las perspectivas y modos de enunciación que orientan el relato y responden a intencionalidades

del autor, las concepciones de narrador y narratario, además de la importancia de conocer y reconocer los contextos sociales y culturales en los que se instaura los textos, entre otros. Esto hace fundamental la planificación clara, coherente, sistemática y significativa de un trabajo pedagógico y didáctico por parte del docente en la enseñanza de la producción escrita de este tipo de textos.

Lo anterior supone generar estrategias pedagógicas que den cuenta de los criterios, aspectos y características que poseen este tipo de textos. Así mismo, sustentar el proceso de escritura en situaciones de comunicaciones significativas y reales que tengan en cuenta el contexto social y cultural de los estudiantes.

En este sentido, la secuencia didáctica se constituye en una propuesta pertinente para enseñar la producción textos narrativos, en este caso del cómic, razón por la que a continuación se abordarán las características de la secuencia didáctica.

2.7 Secuencia didáctica

Los procesos de enseñanza deben ser visionados, planificados y estructurados para generar transformaciones significativas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El no poseer un objetivo global específico, ni una organización lógica y coherente con lo que se pretende enseñar, conlleva a prácticas pedagógicas desarticuladas y descontextualizadas. Proyectar los objetivos y propósitos de enseñanza de manera clara, estructurada y lógica le permite al docente guiar sus prácticas pedagógicas hacia la consecución de esos objetivos que ha trazado. Ello permitirá procesos de enseñanza y aprendizaje más relevantes, que responden a necesidades, intereses y motivaciones en contextos comunicativos reales. Es en ello donde radica la importancia de implementar secuencias didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La secuencia

didáctica es definida por Camps (2003) como “un ciclo de enseñanza-aprendizaje que es orientado hacia la realización de una tarea, en el que se diseñan unas actividades en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (p. 43); en cuanto a la presente investigación, la tarea está constituida por la producción textual de textos narrativos tipo cómic en lengua extranjera (inglés).

La secuencia didáctica como una unidad de enseñanza de la composición (oral y escrita), en la cual se articulan objetivos globales y actividades para lograr los propósitos de la enseñanza del lenguaje, está definida por cinco características fundamentales planteadas por Camps (2003):

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
3. Se proyectan unos objetivos de enseñanza y aprendizaje explícitos para los estudiantes los cuales se convertirán en los criterios de evaluación,
4. Se presenta el esquema general de la secuencia en tres fases que se pueden interrelacionar: Preparación, realización y evaluación
5. Hay una constante interrelación entre el lenguaje oral y escrito, así como también entre la escritura y la lectura, en el transcurso del desarrollo de la secuencia.

La propuesta tiene en cuenta aspectos tales como: situación discursiva, objetivos de aprendizaje, mediaciones, autonomía de lectores y escritores. Respecto a las fases de la secuencia, estas son flexibles y adaptables, en respuesta a las diferentes situaciones que se puedan

presentar en el desarrollo de la misma, aunque responden a unos objetivos particulares, como se explica a continuación:

Preparación: Etapa fundamental en el desarrollo de la SD ya que imprime el aspecto motivacional en los estudiantes con relación a la funcionalidad de la tarea específica a realizar. En ella se explicita la finalidad de la tarea o los objetivos a desarrollar y se establecen los criterios de la situación discursiva por parte de los estudiantes: contenido, posibles destinatarios y tipo de texto que guiará el proceso de escritura.

Realización: esta fase se enmarca en dos tipos de actividades, las primeras dirigidas hacia la producción textual, y las segundas se orientan a interiorizar las características y aspectos formales del texto y sus condiciones de uso. En esta fase se desarrollan diferentes actividades que se interrelacionan y que implican tres características que son comunes a la composición escrita: 1) Importancia de las interacciones orales con los compañeros de clase y el docente, debido a sus roles de destinatarios intermedios y colaboradores en la producción textual, 2) El análisis con textos expertos que les permitirá interiorizar contenidos y estructura lo que les será útil en la elaboración de los contenidos y estructura de sus propios textos al momento de producirlos. 3) Apropiación de estrategias que les posibiliten el dominio de los elementos que puedan adaptar a diferentes proyectos de composición.

Evaluación: Esta fase es continua y formativa debido a que se presenta de forma transversal en el desarrollo de toda la SD, haciendo uso de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, Este proceso permite la metacognición lo que sirve de función reguladora. Es así como, la evaluación está presente durante todo el proceso de producción escrita y no solamente al final cuando se entregue el producto.

Estas tres fases planteadas no se dan de manera lineal e inmutable, ellas se permean mutuamente y dentro de una están contenidas o se manifiestan las otras, lo que evidencia su naturaleza dinámica.

Ahora bien, el trabajar con secuencias didácticas permite al docente pensar y reflexionar sobre sus propios procesos de enseñanza y como estos influyen en el aprendizaje de sus estudiantes. Es por ello que, a continuación, se abordarán algunas ideas en cuanto a las prácticas reflexivas:

2.8 Prácticas reflexivas

La reflexión guía al ser humano en el transcurso de toda su vida. Para conocernos, conocer al otro y conocer el porqué de las situaciones que nos rodean es primordial la reflexión; no en vano la filosofía nace de este deseo imperante del hombre de pensar y reflexionar en torno a todo lo que se concibe *en* y *fuera* de él. De igual forma, la reflexión también conlleva al análisis y la crítica.

Frente a estas ideas el docente debe concebirse como un sujeto reflexivo de su praxis, de su que-hacer; debido a que él con sus prácticas impacta significativamente a su estudiante, no solo en sus procesos de aprendizaje sino en todas las dimensiones de su ser.

Como lo plantea Dewey (citado por Perrenoud, 2011) para que el docente pueda dirigirse a una verdadera práctica reflexiva, es necesario que adopte una postura, hábitos de reflexión continua. La figura del docente reflexivo no es nueva ya que el educador es un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se perdería si no reflexionara con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia.

El quehacer educativo se enmarca en contextos que deben ser pensados si se tiene en cuenta que estos están en constante transformación. Si el docente no es capaz de pensar sus prácticas

estas se vuelven obsoletas, desarticuladas y sin sentido, dado que no responden a las necesidades del contexto. Además, no le permitirán solucionar los múltiples problemas que se desarrollan en el transcurso de sus prácticas. En consecuencia, se presentan situaciones tales como la parcial articulación de los objetivos con la disciplina que se enseñan, la incoherencia de los objetivos con las propuestas de evaluación de los aprendizajes, planes de estudios limitados y desarticulados con los procesos, falta de diálogo pedagógico, poco interés en la actualización en asuntos disciplinares y pedagógicos, desconocimiento del impacto que tienen las prácticas educativas en las instituciones y la sociedad, desarticulación de los aspectos de la disciplina que enseña con las estrategias de enseñanza que utiliza, poco conocimiento y uso de las perspectivas o principios pedagógicos.

De esta forma, las prácticas reflexivas se presentan como la base fundamental para el educador dado que en la autoevaluación se generan los cambios y ajustes pertinentes que se deben hacer en el ejercicio de su práctica para generar mejores procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Ahora bien, como lo expone Perrenoud (2011) la reflexión es un proceso que responde a la capacidad de pensar de una forma estructurada, en relación a situaciones y experiencias pasadas tratando de hallar nuevas posibilidades de hacer las cosas. Asimismo, pensar en las maneras posibles en las que puede mejorar el quehacer pedagógico. Este autor también presenta nueve proposiciones fundamentales orientadas hacia una formación guiada hacia la profesionalización y la práctica reflexiva:

1. Una transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y de sus transformaciones.
2. Un conjunto de competencias claves.
3. Un plan de formación organizado alrededor de las competencias.
4. Un aprendizaje mediante el enfrentamiento de los problemas.

5. Una verdadera articulación entre teoría y práctica.
6. Una evaluación formativa de las competencias.
7. Una organización modular y diferenciada.
8. Calendarios y herramientas de interacción de los conocimientos adquiridos.
9. Una cooperación negociadora con los profesionales.

Es importante que la reflexión sea constante para mejorar las prácticas de enseñanza por parte de los docentes. El pensar en torno a cada una de las fases que componen el acto pedagógico y realizar un análisis y autoevaluación crítica permite proyectar lo que seguirá luego, que estrategias y metodologías posibles podrá usar, retomar y afrontar problemáticas, dar respuestas a las preguntas. Es allí donde se da una reflexión retrospectiva y prospectiva.

A continuación, se presenta el marco metodológico que guió este trabajo, seguido del análisis cuantitativo y cualitativo de la información.

3. Marco Metodológico

En el presente apartado se expone el abordaje metodológico que orientó el proceso de investigación por lo que se presenta el tipo de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, unidad de análisis, unidad de trabajo, técnicas e instrumentos utilizados para la consecución de los datos, así como el procedimiento realizado para llevar a cabo la investigación.

3.1 Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación se aborda desde un enfoque cuantitativo, lo que implica que el objeto del estudio es cuantificable y permite la aplicación de un análisis estadístico, de esta forma es posible realizar el análisis de la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo cómic, en lengua extranjera (inglés), de los estudiantes de 7º grado de la Institución Educativa Denzil Escolar, Riohacha, La Guajira.

Lo anterior, sustentado en lo expuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes plantean que la investigación cuantitativa posibilita la generalización amplia de los resultados y permite el control sobre los fenómenos. Asimismo, brinda “una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares” (p.16)

Es importante decir que el análisis cuantitativo se complementa con uno cualitativo, con el que se pretende dar cuenta de las reflexiones de las prácticas de enseñanza del lenguaje, de la docente investigadora.

3.2 Diseño de la investigación

El diseño aplicado para este trabajo investigativo es cuasi-experimental, debido a que la asignación del grupo-objeto de estudio no es aleatoria. Tamayo (1995) expone que este tipo de investigación permite la aproximación a los resultados de una investigación experimental, en situaciones en las que no es posible el control y manipulación absolutos de las variables. De esta manera, se propone determinar la relación causa-efecto del estudio sin tener que controlar todos los aspectos y exigencias en torno a las variables.

Además, el diseño es intragrupo, ya que se comparan los resultados del Pre-test y el Pos-test de un mismo grupo, por lo que éste es objeto de evaluación antes y después de la intervención, en este caso de la aplicación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo en lengua extranjera (Inglés).

3.3 Población

La población estuvo conformada por estudiantes del grado 7° de instituciones públicas urbanas del municipio de Riohacha, la Guajira.

3.5 Hipótesis de la investigación

3.4 Muestra

La muestra seleccionada para la implementación de la secuencia didáctica estuvo conformada por 26 estudiantes de grado 7° 03 de la Institución Educativa Denzil Escolar, Riohacha, La Guajira, con rango de edades entre 12 y 15 años.

Provenían de familias de estrato 1 y 2, al obtener su sustento, en la mayoría de los casos de empleos informales. Dentro de la muestra no había estudiantes pertenecientes a algún grupo

indígena de la región y ninguno de los estudiantes presentaba discapacidades o problemas de aprendizajes; solo había un estudiante repitente.

Tabla 1 *Número de estudiantes*

Número de estudiantes	Género	
	Femenino	Masculino
26	20	6

Los criterios de selección que se tuvieron en cuenta para seleccionar la muestra fueron:

- Estudiantes que se encuentren matriculados en el grado 7 en el año lectivo 2017 en la básica secundaria y perteneciente a un mismo grado y grupo.
- Estudiantes que asistieron a las sesiones en las que se aplicaron el Pre-test y el Pos-test, para la evaluación del proceso de producción textual.
- Estudiantes cuyos padres hayan aceptado la participación de sus hijos mediante el consentimiento informado.
- Haber asistido, por lo menos, al 80% de las sesiones de la secuencia didáctica.

3.5.1 Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la producción de textos narrativos tipo cómic en lengua extranjera (inglés), en los estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Denzil Escolar.

3.5.2 Hipótesis nula

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la producción de textos narrativos tipo comic en lengua extranjera (inglés), en los estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Denzil Escolar.

3.6 Variables

El presente estudio cuenta con una Variable Dependiente (Producción de textos narrativos) y una Variable Independiente (secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos tipo cómic en inglés)

3.6.1 Variable independiente: Secuencia didáctica de enfoque comunicativo

(Anexo N°1)

Tabla 2 *Operacionalización de la Variable Independiente.*

Operacionalización de la variable independiente: Secuencia didáctica (SD)	
SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO:	
Una secuencia didáctica se define como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas ciertas actividades articuladas en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos. Así mismo, la autora plantea que la secuencia se desarrolla en tres momentos: preparación, desarrollo y evaluación. Camps (2003)	
Dimensiones	Indicadores
Fase de planeación o preparación Durante esta fase se presenta y socializa la secuencia didáctica con el grupo de estudio mostrando su importancia, fundamentación, propósitos, objetivos y lo que se pretende lograr con ella, además del impacto y beneficios que el proyecto a desarrollar puede generar en ellos y en toda la comunidad que les rodea. Además de sensibilizar en torno a las implicaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de la secuencia didáctica: objetivos, contenidos, dispositivos didácticos. • Presentación de la SD: Objetivos, actividades, tarea integradora • Exploración de los conocimientos previos del grupo de estudio con relación a los textos narrativos tipo cómic

<p>que se generan al aceptar participar en un proyecto como este.</p> <p>Asimismo, es esta fase se indaga sobre los conocimientos previos del grupo de estudio relacionados con los aspectos a trabajar durante la SD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualización y motivación al grupo de estudiantes en torno a la secuencia. • Negociación del contrato didáctico, respecto a las actividades, formas de evaluación y compromisos
<p>Fase de desarrollo</p> <p>Fase orientada al desarrollo de diferentes tipos de actividades tales como análisis de textos expertos, producción del texto, el aprendizaje de características formales y estructurales del texto que se producirá y sus condiciones de uso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y comparación de textos expertos. • Análisis de la superestructura, la situación de comunicación, la lingüística textual y el lenguaje verboicónico, de diferentes cómics • Presentación del contexto comunicativo para la producción del cómic: Identificación de la situación problema, creación del superhéroe • Búsqueda de información en diferentes fuentes, para la creación del cómic. • Producción del cómic: • Planificación, textualización y revisión (Autoevaluación, coevaluación por pares, confrontación con escritos sociales, heteroevaluación) • Reescritura y publicación. • Exposición de su cómic en la primera Convención de cómics IC
<p>Fase de evaluación</p> <p>Fase proyectada a indagar la interiorización de los nuevos conocimientos y su uso, en relación con los textos narrativos tipo cómics en inglés, fomentando procesos de reflexión en torno a sus propios aprendizajes finalizando con la producción final de un cómic en inglés. Esta fase es transversal en todo el transcurso de la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al concluir cada una de las diferentes sesiones y actividades planteadas en la SD se realizaban procesos de metacognición que dieran cuenta de la interiorización de los aprendizajes. • Realización de autoevaluación, coevaluación por pares, heteroevaluación confrontación

implementación de la SD.	<p>con escritos sociales en todo el transcurso de la SD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rejillas de evaluación individuales y grupales • Como cierre de la implementación de la SD luego de la convención de cómic IC, los estudiantes y la docente comparten sus percepciones, inquietudes, sensaciones y consideraciones generales relacionadas a la implementación de la SD en los procesos de enseñanza y aprendizaje y las transformaciones que se dieron en ellos
--------------------------	--

3.6.2 Variable dependiente: Producción textual de textos narrativos

Tabla 3 *Operacionalización de la variable dependiente.*

PRODUCCIÓN TEXTUAL:

Es la construcción de un texto para hacerlo comprender a un destinatario real en una situación particular, que debe ser emitida a través de indicios textuales como el contexto, la organización lógica (superestructura), la coherencia, el discurso, la cohesión del texto y el nivel de las frases desde su sintaxis y el nivel de las frases a través del léxico (Jolibert y Sraiki, 2009). En cuanto al comic, como texto narrativo, es una historia en donde predomina la acción, contada en una secuencia de imágenes y con un repertorio de signos (Danhrendorf citado por Aparici, 1992).

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
Situación de comunicación: Son los parámetros de la situación de producción de un texto que responde a aspectos tales como el enunciador, el destinatario, el propósito, el contenido, la finalidad, el desafío al escribir (Jolibert, 2002).	Enunciador: Hace referencia a quien escribe, asumiendo un rol o estatus, de quien conoce el tema del que trata el escrito. En el caso del texto narrativo se trata del narrador o voz narrativa. En el comic, la voz del narrador se presenta dentro de unos cuadros llamados <i>cartelas</i> , en algunas viñetas a través de la narración, para aclarar situaciones.	3. Se evidencia en el cómic el uso de cartelas que dan cuenta de la presencia de una voz narrativa específica que cuenta la historia cuando se hace necesario, usando como <u>código lingüístico el inglés</u> 2. Se evidencia en el cómic el uso de cartelas en algunos apartes del texto, pero mezcla voces narrativas en ellas y/o usa

	<p>en ocasiones vocabulario en español</p> <hr/> <p>1. No se evidencia en el cómic el uso de cartelitas cuando las viñetas lo requieren.</p> <hr/> <p>3. Se evidencia en el cómic un lenguaje claro y pertinente para el tipo de destinatario al cual va dirigido, usando estructuras básicas en lengua extranjera (inglés).</p> <hr/> <p>2. Se evidencia en el cómic un lenguaje claro, pero no pertinente o, por el contrario, pertinente pero poco claro en inglés para el tipo de destinatario al cual va dirigido.</p> <hr/> <p>1. No se evidencia el uso de un lenguaje ni claro ni pertinente para el tipo de destinatario al cual va dirigido, los enunciados contruidos carecen de sentido y/o lógica en sus traducciones a la lengua materna o no hace uso del inglés en el desarrollo de la narración.</p> <hr/> <p>3. En el cómic se narra una historia haciendo uso de imágenes, palabras y signos.</p> <hr/> <p>2. En el cómic se narra una historia, pero en ocasiones las imágenes, las palabras y/o los signos no son coherentes entre sí, creando confusión en la narración.</p> <hr/> <p>1. En el cómic no se narra una historia mediante el uso de imágenes, palabras y signos.</p> <hr/>
<p>Destinatario: Es la persona o colectividad para la cual escribe el autor, utilizando un lenguaje claro y pertinente.</p>	
<p>Propósito: Se refiere a la intención que persigue el autor al escribir el texto. En el caso del comic, relatar una historia mediante el uso de imágenes, palabras y signos.</p>	

Superestructura: Es la estructura y presentación del contenido del texto basado en su género discursivo y en sus categorías funcionales. Hace referencia a la relación existente entre las partes del texto y manera cómo éstas están organizadas. (Jolibert y Sraiki, 2009).

El texto narrativo tipo comic comparte la misma estructura de los textos enmarcados en el género narrativo. Debido a esto, para su análisis se utiliza la estructura ternaria planteada por los autores Cortés y Bautista, (1999)

Estado inicial: Se refiere al momento en el que se presenta al personaje o los personajes, el cual o los cuales desean conseguir o conservar algo.

Fuerza de transformación: Momento en el que el personaje o los personajes cambian, se transforman o alteran su estado inicial, esto producido por agentes internos o externos al o los personajes.

Estado final: Se refiere al estado en el que queda el personaje o los personajes

3. En el cómic se presentan los personajes y se exponen sus aspiraciones y/o deseos durante la narración haciendo uso de imágenes, palabras y signos.

2. En el cómic se presentan los personajes, y se exponen de manera incompleta o poco clara las aspiraciones y/o deseos de estos durante la narración mediante las imágenes, palabras y signos.

1. En el cómic se presentan personajes, pero no se exponen sus aspiraciones y/o deseos a través de la narración mediante las imágenes, palabras y signos.

3. En el cómic se presentan viñetas en las que se muestra la situación que altera el estado inicial del personaje o los personajes y que da inicio al conflicto para conservar o conseguir lo que desea o desean.

2. En el cómic se muestran en algunas viñetas situaciones que alteran el estado inicial del personaje o los personajes, pero estas no repercuten en la consecución de sus aspiraciones.

En el texto no se muestran viñetas que den cuenta de una situación que altere el estado inicial del personaje o los personajes.

3. En el cómic se presenta en las viñetas finales la transformación del

	<p>después de la transformación en relación al estado inicial.</p>	<p>personaje o los personajes con relación al estado inicial.</p> <hr/> <p>2. En el cómic se evidencia el final del relato en las viñetas finales, pero no una transformación del personaje o los personajes con relación al estado inicial.</p> <hr/> <p>1. En el cómic no se evidencian viñetas finales ni la transformación del personaje o los personajes con relación al estado inicial.</p>
<p>Lingüística textual: Se refiere a funciones dominantes organizadoras del lenguaje: Enunciación, coherencia semántica y progresión, sustitutos, sistemas temporales, adverbios de tiempo, entre otros. (Jolibert, 2002)</p>	<p>Coherencia textual: Se refiere al manejo de un mismo tema a lo largo del texto.</p> <hr/> <p>Relaciones del espacio y del tiempo: Referida al vínculo existente entre el espacio y el tiempo, que permiten situar al personaje o a los personajes en una(as) época(as) y un(os) espacio(s) determinado(s) en el relato.</p>	<p>3. Se evidencia a lo largo del texto un mismo hilo temático a través de las viñetas</p> <hr/> <p>2. Algunas veces se pierde el hilo temático de la narración creando confusión en los sucesos lógicos de la historia a través de las viñetas</p> <hr/> <p>1. No se evidencia el manejo de un mismo hilo temático a través de las viñetas</p> <hr/> <p>3. Se evidencia el espacio y el tiempo en los que se desarrolla la narración en las viñetas que componen el cómic cuando se hace necesario</p> <hr/> <p>2. Se evidencia el espacio y/o el tiempo en algunas viñetas del cómic, pero en ocasiones no se relacionan de manera lógica o coherente con la narración.</p> <hr/> <p>1. Se evidencia el espacio y/o tiempo, pero no dentro</p>

		de una viñeta o se presenta de manera desarticulada con la lógica narrativa o no se presenta el espacio y/o tiempo
		3. Se evidencia en el texto el uso de algunos conectores en inglés de manera pertinente.
	Conectores: Son las palabras de enlace con las cuales se unen las ideas narradas.	2. Se evidencia en el cómic el uso de conectores en inglés, usando algunos de manera pertinente y otros no
		1. Se evidencia en el cómic el uso de un mismo tipo de conector o de varios que no se usan de manera pertinente
		3. En el cómic se evidencia el uso de viñetas que dan cuenta de la secuencia lógica narrativa de los sucesos de la historia.
	Viñetas: Es la unidad mínima de la narración. Es la representación pictográfica del mínimo espacio y tiempo significativo que constituye la unidad del montaje.	2. En ocasiones se hace uso de viñetas para narrar los sucesos que constituyen la historia, pero no posee una secuencia lógica narrativa.
		1. En el cómic no se evidencia el uso de viñetas para narrar los sucesos que constituyen la historia.
Lenguaje verboicónico: Se refiere a la forma particular de contar una historia en un cómic, utilizando tanto medios del lenguaje icónico o lenguaje visual, es decir dibujos, como del lenguaje verbal (textos). (Alonso, 2012)		3. En el cómic se utilizan los bocadillos o globos para dar cuenta de lo que dice o piensa el personaje o los personajes de manera adecuada y pertinente
	El bocadillo o globo: Es el espacio donde se colocan los textos que piensan o dicen los personajes.	2. En algunas partes del cómic se utilizan bocadillos o globos para dar cuenta de lo que dice o piensa el personaje o personajes, pero no de una manera adecuada y/o pertinente

Onomatopeyas: Es la imitación lingüística o representación de un sonido y puede estar dentro o fuera del globo.	1. En el cómic no se hace uso de los globos o bocadillos que registren lo que dice o piensa el personaje.
	3. Se evidencia en el cómic el uso de onomatopeyas en inglés para representar sonidos en las escenas que se requieran
	2. En el cómic se hace uso de onomatopeyas, pero estas no se relacionan con las escenas presentadas o las onomatopeyas la realiza en su lengua materna
	1. No se registra el uso de onomatopeyas en el cómic cuando son necesarias.

3.7 Unidad de análisis

La unidad de análisis son las prácticas de enseñanza del lenguaje, las cuales pueden entenderse como la manera en la que el docente estructura y organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje que revelan las ideas y nociones que posee frente a la lengua extranjera (inglés) las cuales se ven reflejadas tanto en su discurso como en su praxis.

Para el análisis de las prácticas se tuvieron en cuenta las categorías que emergieron del diario de campo, en consenso con el grupo de estudiantes de la primera cohorte de la Línea de investigación en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación, extensión Riohacha. Las categorías se presentan en a continuación:

Tabla 4 *Categorías utilizadas para el análisis cualitativo.*

Categorías	Definición
Descripción	Es contar de manera detallada lo que se hace en la clase.
Percepción	Es la interpretación que hace el o la docente, respecto

	a lo que sucede con el grupo o con los estudiantes.
Autopercepción	Descripción de los sentimientos, pensamientos o emociones sobre sí mismo, respecto a sus prácticas.
Indagación	Buscar explicaciones o respuestas teóricas o metodológicas sobre situaciones específicas que suceden en el aula.
Rupturas	Proponer o ensayar nuevas estrategias para desarrollar la clase.
Auto-cuestionamiento	Son todas aquellas preguntas o interrogantes que se hace el docente sobre sus actuaciones.
Adaptación	Hacer ajustes en respuesta a las necesidades del contexto, el grupo o los estudiantes.
Democratización	Propiciar espacios de participación activa en los estudiantes.

3.8 Unidad de trabajo

La docente investigadora desempeñó el rol de Profesional Reflexivo lo que supone el cuestionamiento constante en torno a su praxis y las repercusiones que esta tiene sobre los estudiantes, lo que le permitió la reflexión, el autocuestionamiento y la autoevaluación que la llevaron a hacer ajustes a sus prácticas en pro de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Docente: Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico. Se desempeña como docente de lengua castellana y lengua extranjera (inglés) en un colegio oficial de la ciudad de Riohacha la Guajira. Posee 10 años de experiencia en la enseñanza de lengua castellana y 4 años de experiencia en lengua extranjera (inglés).

3.9 Técnicas e instrumentos

Para el Pre-test y Pos-test se elaboró una rejilla (ver Anexo N° 2) buscando a través de ésta, evaluar la producción de textos narrativos tipo cómic en lengua extranjera (inglés) de la población seleccionada. El instrumento fue el resultado de múltiples ediciones las cuales fueron

retroalimentadas durante los seminarios de investigación, las reuniones de línea de investigación y las reuniones con la asesora, espacios en los se definieron parámetros para darle validez y confiabilidad a dicho instrumento.

La rejilla cuenta con 4 dimensiones, las cuales se elaboraron a partir de la propuesta de Jolibert, además de considerar las características propias de este tipo de texto: situación de comunicación, superestructura, lingüística textual y lenguaje verboicónico, con tres indicadores, cada una.

Cada indicador se evaluó con 3, 2 o 1, de este modo, la puntuación máxima en cada dimensión podrá ser de 9 y mínima de 3. De acuerdo al total obtenido, en cada una de éstas, el desempeño de los estudiantes se podrá ubicar en los siguientes niveles:

Tabla 5 *Indicadores de desempeño.*

NÚMERO DE RESPUESTAS ESPERADAS EN CONTRASTE CON EL VALOR DE DESEMPEÑO DE CADA UNO DE LOS COMPONENTES DE LA PRODUCCIÓN			
DESEMPEÑO	BAJO	MEDIO	ALTO
Respuestas esperadas	1	2	3
Porcentaje equivalente	33%	66, 7%	100%
Puntaje	9	24	36

La consigna utilizada para la aplicación de la prueba fue la siguiente:

Crea un cómic en inglés que trate sobre las aventuras de un personaje, inventado por ti, que luche para vencer algunos problemas que se presenten en tu colegio, barrio, ciudad o en el mundo. Este cómic será presentado a los estudiantes de 7.

El instrumento se validó mediante una prueba piloto realizada con un grupo de estudiantes con características similares a los de la muestra escogida. Con base en ésta se hicieron ajustes al instrumento y se envió a evaluación de expertos, quienes realizaron sugerencias que fueron tenidas en cuenta, antes de la aplicación con el grupo de estudio.

Así mismo, como instrumento para realizar la reflexión y el análisis de las prácticas de enseñanza de la docente que implementó la SD, se utilizó el diario de campo (ver Anexo N° 2), el cual como lo plantean Porlan y Martín (1997) es:

(...) Un recurso metodológico que permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica que favorece la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evaluación y sus modelos de referencia. (p.23)

El diario de campo fue propuesto desde la Línea de investigación en Didáctica del Lenguaje; en este instrumento la docente registraba al finalizar cada clase de la SD, sus reflexiones e impresiones en torno a esta.

3.10 Procedimiento

Esta investigación se desarrolló en cinco fases, las cuales se presentan a continuación:

Tabla 6 *Fases de la investigación*

	FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
1.	Diagnóstico	Diagnóstico inicial de la producción escrita de textos narrativos tipo cómic en inglés:	Instrumento Pre-test: <ul style="list-style-type: none"> • Consigna • Rejilla para

		Elaboración del instrumento. Validación: <ul style="list-style-type: none"> • Prueba piloto • Juicio de expertos 	evaluar la producción escrita de textos narrativos tipo cómic en inglés
2.	Diseño	Diseño y formulación de la secuencia didáctica, de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos tipo cómic en inglés.	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia didáctica
3.	Implementación y reflexión	Implementación de la SD de enfoque comunicativo para la producción de textos tipo cómic. Reflexión en torno a las prácticas de enseñanza del lenguaje durante el desarrollo de las tres fases de la SD.	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia didáctica • Diario de campo
4.	Evaluación	Evaluación de las producciones escritas teniendo en cuenta la consigna y el instrumento validado (Rejilla de evaluación)	Instrumento Pos-test: <ul style="list-style-type: none"> • Consigna • Rejilla para evaluar la producción escrita de textos narrativos tipo cómic en inglés
5.	Contrastación	Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (<i>Pre-test</i>) y la evaluación final (<i>Pos-test</i>) con el propósito de identificar los cambios en la producción de textos narrativos tipo cómic en inglés.	Estadística descriptiva

4. Análisis de la información

En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo y cualitativo de la información de esta investigación, con la cual se pretendía determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos tipo cómic en lengua extranjera (inglés), en estudiantes de grado 7 y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, de la docente investigadora.

En primer lugar, se presenta el análisis cuantitativo iniciando con la prueba de hipótesis, para lo cual se hizo uso de la estadística descriptiva, obteniendo las Medidas de Tendencia Central, posteriormente se da cuenta de los resultados generales de los estudiantes, comparando el Pre-test y el Pos-test, explicando la movilidad de los estudiantes en los niveles de desempeños (alto, medio y bajo), prosiguiendo con los resultados generales obtenidos por el grupo en las cuatro dimensiones (Situación de comunicación, Superestructura, Lingüística Textual y Lenguaje Verboicónico) y los respectivos indicadores, antes y después de implementar la secuencia didáctica (SD).

En segundo lugar, se presentan los resultados del análisis cualitativo de la información obtenida del diario de campo, a partir de las categorías que emergieron del mismo: descripción, percepción, autopercepción, indagación, rupturas, autocuestionamiento, adaptación y democratización; el diario de campo se utilizó en todas las sesiones de las fases de preparación, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica.

4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos narrativos

En este apartado se muestra la prueba de hipótesis, realizada mediante la utilización de las Medidas de Tendencia Central, a partir de los resultados del Pre-test y Pos-test, y el análisis de los resultados obtenidos en ambas pruebas, en cada una de las dimensiones.

4.1.1 Prueba de hipótesis

A continuación se presenta la comparación general de los desempeños de los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test, para validar o rechazar la hipótesis de trabajo.

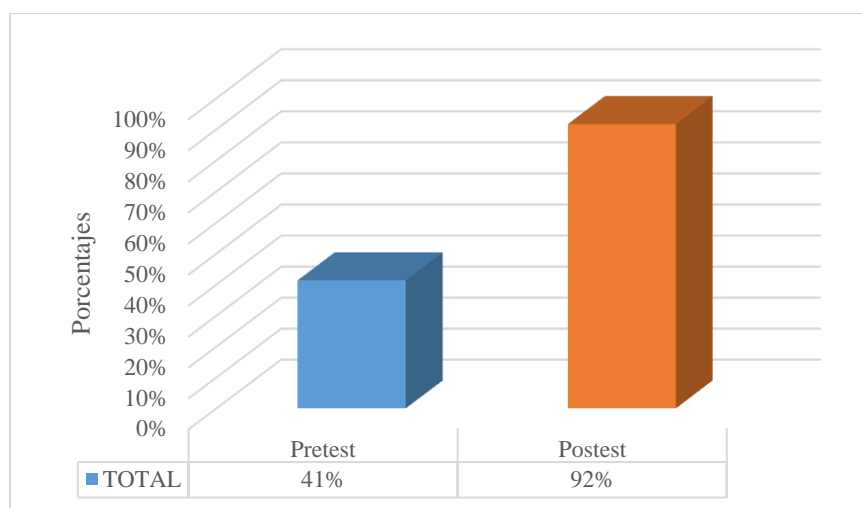
Tabla 7 *Medidas de tendencia central del Pretest y Postest*

<i>Total Pretest</i>		<i>Total Postest</i>	
Media	14,88461538	Media	33
Error típico	0,751054486	Error típico	0,537801794
Mediana	13	Mediana	33
Moda	13	Moda	36
Desviación estándar	3,829641477	Desviación estándar	2,74226184
Varianza de la muestra	14,66615385	Varianza de la muestra	7,52
Curtosis	2,623635332	Curtosis	-0,561376877
Coefficiente de asimetría	1,789896728	Coefficiente de asimetría	-0,567360505
Rango	14	Rango	9
Mínimo	12	Mínimo	27
Máximo	26	Máximo	36
Suma	387	Suma	858
Cuenta	26	Cuenta	26

Los datos de la tabla anterior muestran un aumento de la Media pasando de 14 en el Pre-test a 33 en el Pos-test, lo que muestra un avance considerable de 19 puntos. Así mismo, la Mediana presentó una variación, dado que en el Pre-test fue de 13 y en el Pos-test de 33, mientras la desviación estándar disminuyó. Estos resultados permiten rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo, confirmando de esta manera que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la producción de textos narrativos tipo cómic en lengua extranjera (inglés).

En la siguiente gráfica se presentan los resultados obtenidos de la comparación general de los resultados en el Pre-test y Pos-test

Gráfica 1 *Comparación general Pre-test y Pos-test*

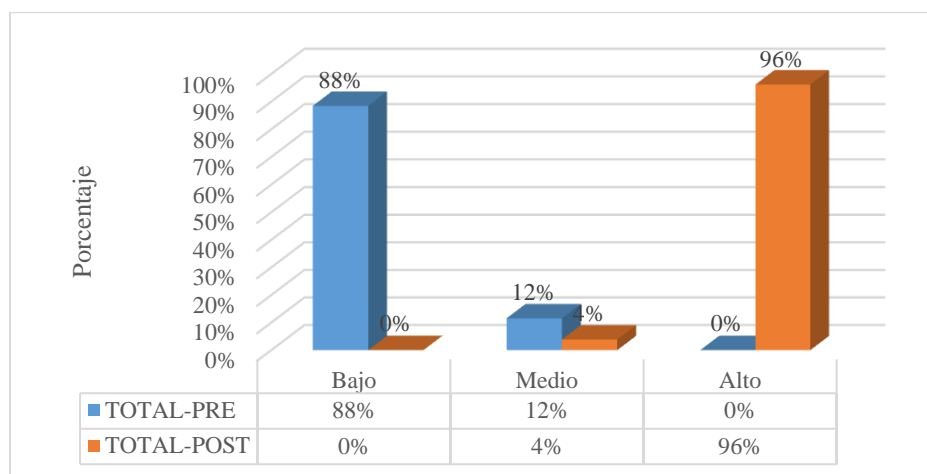


Fuente: elaboración propia.

En el análisis de los resultados de la *gráfica 1*, se puede observar que se presentó un cambio positivo derivado, probablemente, de la intervención realizada y que se refleja en los resultados del Pos-test, dado que el 92% de los estudiantes produjeron textos narrativos tipo cómic en lengua castellana e inglés, mostrando avances en relación con el Pre-test, debido a que hubo un aumento de 51 puntos porcentuales, en relación con el Pre-test (41%). Se puede concluir así, y a la luz de los resultados expuestos, que la implementación de la secuencia didáctica generó transformaciones en la producción textual de los estudiantes.

A continuación se presenta el comparativo general del Pre-test y Pos-test por niveles de desempeño:

Gráfica 2 Comparación general por niveles de desempeño Pre-test y Pos-test



Fuente: elaboración propia.

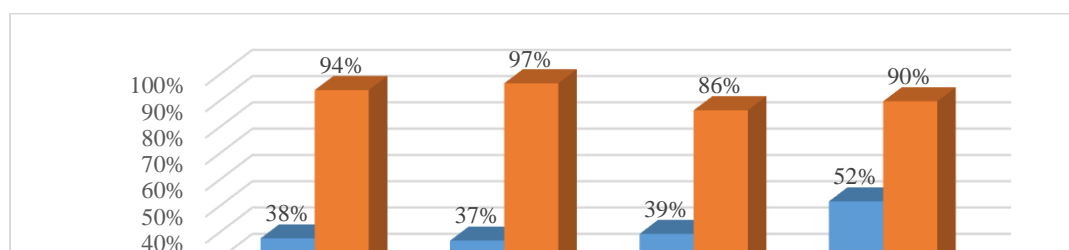
De acuerdo con la *gráfica 2* se evidencia que en el Pre-test el 88% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo y el 12% restante en el nivel medio, mientras que en el Post-test 0% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, 8% se movió al nivel medio y el 92% se situó en nivel alto.

Se demuestra así, un paso considerable del nivel bajo al alto en la producción de textos narrativos, posiblemente, como consecuencia de las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica en torno a las diferentes dimensiones e indicadores propuestos para trabajar los cómics.

4.1.2 Análisis de dimensiones

A continuación se presentan los resultados a nivel general de las dimensiones: Situación de Comunicación, Superestructura, Lingüística Textual y Lenguaje verboicónico que hacen parte de la variable dependiente, sustentadas en los planteamientos de Jolibert (1992) Cortés y Bautista (1999) y Alonso (2012).

Gráfica 3 Comparación General de Dimensiones Pre-test y Post-test



Fuente: elaboración propia.

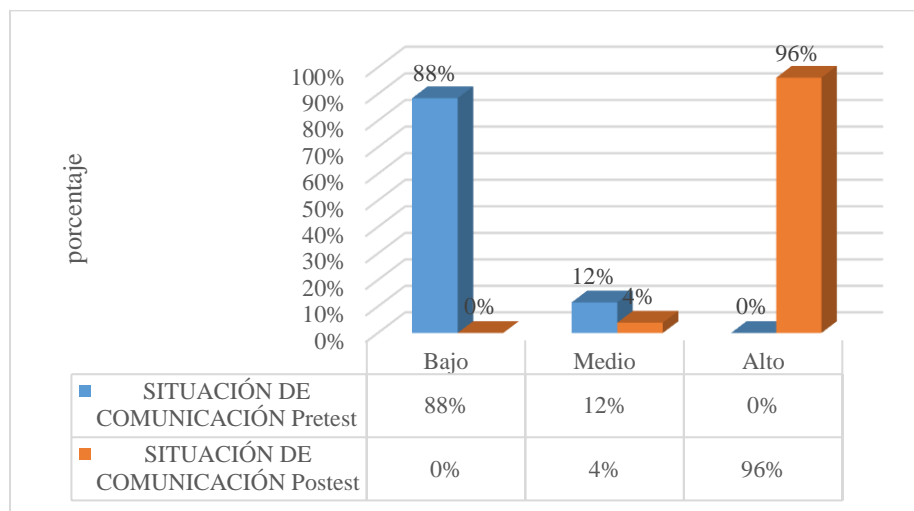
Se puede observar en la *gráfica 3* que hubo un mejoramiento en los desempeños de los estudiantes en todas las dimensiones, siendo la Superestructura, la de mayor transformación, debido a que tuvo un aumento de 60 puntos porcentuales en el Pos-test, en relación con los resultados del Pre-test. Los cambios en esta dimensión, pueden ser atribuidos a la aplicación de las actividades realizadas durante la secuencia didáctica, sustentadas en torno a los planteamientos de Jolibert (1992) acerca de la superestructura y a la estructura ternaria propuesta por Cortés y Bautista (1999). Al parecer, el que los estudiantes lograran interiorizar y comprender el *cómo* se estructuran los elementos que componen los textos narrativos posibilitó su comprensión, lo que posteriormente generó que usaran estos elementos en la organización interna de sus propios textos.

Por otra parte, la dimensión Lenguaje Verboicónico, aunque tuvo un aumento de 38 puntos porcentuales en el Pos-test fue la que presentó menos transformación. Esta situación se puede justificar en el hecho de que fue la dimensión con mayor puntuación en el pre-test, a pesar que tradicionalmente en la escuela no se le da mucho énfasis al estudio y análisis de los textos discontinuos ni al lenguaje específico del texto narrativo tipo cómic.

4.1.2.1 Situación de comunicación

Se presentan a continuación los resultados en los niveles de desempeño en la dimensión situación de comunicación.

Gráfica 4 Situación de comunicación Pre-test y Post-test



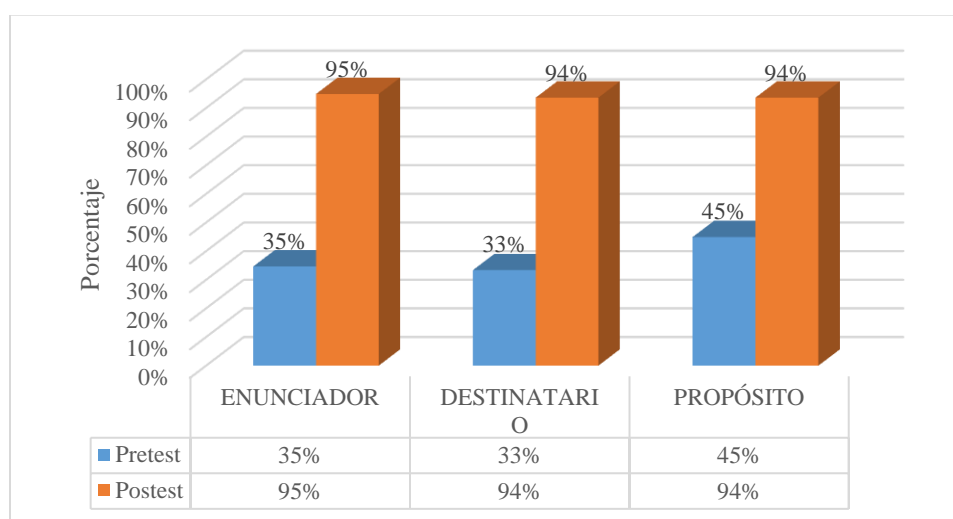
Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 4 se puede evidenciar que la dimensión Situación de Comunicación obtuvo transformaciones positivas en la relación Pre-test – Pos-test, si se tiene en cuenta que el porcentaje de estudiantes en nivel alto aumentó en el Pos-test a 96% y el nivel bajo disminuyó a 0%, ubicándose el porcentaje de estudiantes restantes en nivel medio (4%). Estos cambios dan cuenta de la comprensión a nivel general del grupo de estudio en torno a que un texto es producido por alguien con una intencionalidad a un destinatario real en un contexto determinado, aspecto considerado por los estudiantes en cada uno de los procesos y etapas en la producción de su cómic, durante la secuencia.

A continuación se presenta la gráfica que da cuenta de los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test, en los indicadores que hacen parte de la dimensión situación de comunicación,

basados en los planteamientos de Jolibert (1992), en cuanto a los parámetros de la situación de producción de un texto, las ideas de Hymes en torno a la construcción de textos desde un enfoque semántico comunicativo y lo expuesto en el MCER (2002), respecto a la concepción del aprendizaje de una lengua extranjera desde el enfoque mencionado.

Gráfica 5 Indicadores de la situación de comunicación Pre-test y Post-test



Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 5 se observa que todos los indicadores tuvieron cambios positivos, siendo el indicador con más transformaciones el relacionado con el *destinatario* que pasó de un 33% en el Pre-test a un 94% en el Pos-test presentando un aumento de 61 puntos porcentuales. Una causa probable tiene que ver con las actividades realizadas durante la secuencia didáctica, en la que los estudiantes lograron identificar que todo texto es producido para un destinatario real en un contexto específico, por lo tanto, el lenguaje, el léxico y las expresiones usadas deben ser claras y pertinentes para el tipo de destinatario al cual va dirigido, en otras palabras, hacer uso de su competencia comunicativa en sus producciones en inglés, dado que como lo expone Hymes (1996, p.19) esta competencia “permite a la persona combinar e interpretar mensajes y negociar

significados en relaciones interpersonales dentro de contextos específicos, es decir, a través del aprendizaje de una lengua se aprende a vivir lingüísticamente en sociedad”.

El hecho de que en el Pre-test los estudiantes tuvieran dificultades al reconocer al destinatario al cual iba dirigido su texto, pese a que estaba claramente identificado en la consigna, posiblemente se debe a que como lo plantean diversos autores (Ferreiro y Teberosky, 1991; Jolibert, 1992; Carlino y Santana, 2003) y como se muestra en investigaciones tales como las realizadas por Bernal y Bernal (2016); Quintero y Salazar (2016), en las prácticas tradicionales de enseñanza se tiende a desarticular los textos de su función comunicativa real, por lo que los estudiantes conciben como único destinatario al docente, lo que impide que piensen en el lector real al cual van encaminadas sus producciones y de esta manera ser capaces de adecuar el lenguaje al mismo. La enseñanza de la lengua extranjera no se debe centrar sólo en la enseñanza de construcciones gramaticales, como lo expone Lomas (2006)

(...) el conocimiento gramatical (entendido como el conocimiento de la estructura formal de la lengua) es una condición necesaria, pero no suficiente para la mejora del uso expresivo y comprensivo del alumnado y por lo tanto para la adquisición del mayor grado posible de competencia comunicativa. (p.115)

Estas dificultades observadas en la prueba inicial se vieron reflejadas en el uso de un lenguaje que no era suficientemente claro y/o pertinente para el tipo de destinatario al cual iba dirigido sus textos. Esto se debe, en primer lugar, al desconocimiento del cómic como texto narrativo y la situación comunicativa en la que este se genera. En segundo lugar, el no contar con el nivel de inglés correspondiente en este grado de básica secundaria limitaba lo que querían expresar o plantear, esto impidió que sus textos fuesen cohesivos y coherentes lo que generaba construcciones que carecían de sentido. Por último, al concebir al docente como su único lector posible no consideraban necesario adecuar el lenguaje de sus producciones al tipo de destinatario.

Teniendo en cuenta lo anterior, durante la secuencia didáctica se realizaron actividades dirigidas al reconocimiento del destinatario al momento de leer y producir textos, trabajadas desde los planteamientos en torno a la escritura de Camps, 2003; Jolibert y Sraiki, 2009 y Carlino y Santana, 2003. Por tal motivo se inició con lecturas de diversos tipos de textos narrativos en donde se analizaba la situación comunicativa en cada uno de ellos. Uno de los propósitos era identificar y analizar el tipo de destinatario, en diversos textos de expertos en historietas y cómic, estas actividades consistían en socializaciones, aplicación de rejillas grupales e individuales de textos que los estudiantes llevaban a clases o textos expertos que se les entregaban, entre ellos: Calvin y Hobbes de Bill Watterson, Garfield de Jim Davis, Mafalda de Quino, Wonder woman de Jill Thompson, Spiderman de Stan Lee y Steve Ditko, entre otros; así, a los estudiantes se les cuestionaba en torno a los diversos aspectos de la situación de comunicación lo que les permitía el reconocimiento y análisis del autor, narrador, destinatario y propósito.

Así mismo, en el proceso de escritura, durante la fase de planeación, uno de los objetivos de los estudiantes era representarse al posible lector de su texto, por lo que durante los procesos de planeación y revisión se volvía reiterativamente sobre los textos producidos para verificar si el lenguaje, el léxico y las expresiones, eran pertinentes para el destinatario que se había visionado.

Otro indicador que presentó transformaciones fue el relacionado con el *enunciador* que en el caso de los textos narrativos está referido al *narrador*, tipo de voz narrativa que escoge el autor del cómic para contar la historia, parafraseado a Ferreiro y Siro (2008) el *narrador* enfoca las situaciones de determinadas formas y les concede su voz. Así mismo, posee determinadas funciones dentro del relato que, según lo planteado por Genette (1972), son: narrativa, de control o metanarrativa, comunicativa, testimonial e ideológica, este indicador pasó de 33% en el Pre-test a 94% en el Pos-test, mostrando un aumento de 61 puntos porcentuales. En la prueba realizada en

el Pre-test se evidenció que los estudiantes desconocían que en el cómic se presenta al narrador en un espacio llamado cartela dentro de las viñetas; y que este narrador asume la voz de alguien que conoce la historia, cumpliendo con determinadas funciones dependiendo del tipo de voz narrativa elegida para contar la historia, según lo expuesto por Genette (1972). La importancia del narrador radica, según Todorov (citado por Garrido, 1996), en que él amalgama los principios mediante los cuales se establecen los juicios de valor, él es el encargado de descubrir o velar los pensamientos de los personajes. De la misma forma, es él quien decide, como lo expone Todorov, entre el discurso transpuesto, entre el orden cronológico y los cambios de orden temporal. No hay relato sin narrador.

Ahora bien, el indicador relacionado con el *propósito*, que como lo plantea El Consejo de Europa (2002) es un componente primordial en el acto comunicativo, además de establecer una relación entre la actitud del escritor con un contexto cultural específico como lo plantean Camargo, Uribe y Caro (2012), aunque tuvo transformaciones en la relación Pre-test - Pos-test fue el que menos cambios presentó en contraste con los otros indicadores, ya que pasó de un 45% en el Pre-test a un 94% en el Pos-test, con un aumento de 49 puntos porcentuales.

La importancia de que los estudiantes lograran pensar en el propósito de sus textos al producirlos, a partir de la implementación de la SD implicó un avance en sus procesos de producción escrita dado que el trabajar en torno al *él*, dio la posibilidad de darle respuesta a la pregunta del *por qué* producían determinados textos, es decir, la intencionalidad que tenían al escribir, esto les permitió producir cómics tanto en su lengua materna como en inglés, realmente significativos dirigidos a un destinatario específico en un contexto real, aspecto que no tenían en cuenta antes de la implementación de la SD como se muestra en los resultados del Pre-test.

Asimismo, los estudiantes presentaron dificultades para diferenciar al autor del narrador cuando comenzaron a leer textos expertos, y cuando producían un texto no se reconocían como

autores, ya que en la mayoría de los casos no firmaban sus producciones sino se les pedía que lo hicieran.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el Pos-test, se puede deducir que a partir de las diversas actividades implementadas durante la secuencia didáctica los estudiantes reflexionaron sobre la importancia de concebir una situación comunicativa al producir sus textos. Es así como comenzaron a pensarse como autores de sus producciones y escoger una determinada voz narrativa al producir sus cómics, así como a otorgarle una intencionalidad a sus escritos y pensar en el destinatario real al cual iban dirigidos sus textos. Este resultado se debió al cambio de estrategia de enseñanza al aplicar la secuencia didáctica en la que se abordó esta dimensión, ya que como lo plantean Camps y Colomer (2003) los componentes de la situación comunicativa facilitan la enseñanza de la producción escrita. En este contexto, el lenguaje es entendido como actividad semiótica y social, en el que se vehiculizan intencionalidades, propósitos y necesidades presentes en todas las interacciones sociales. Es así que, el concebir la enseñanza de la lengua extrajera desde un enfoque comunicativo durante la SD posiblemente generó en los estudiantes aprendizajes significativos, ya que como lo plantea Hymes (citado por Pütz, 1992) la importancia del lenguaje radica en centrar su atención en el propósito comunicativo y no solamente en el aspecto puramente gramático-estructural de la lengua.

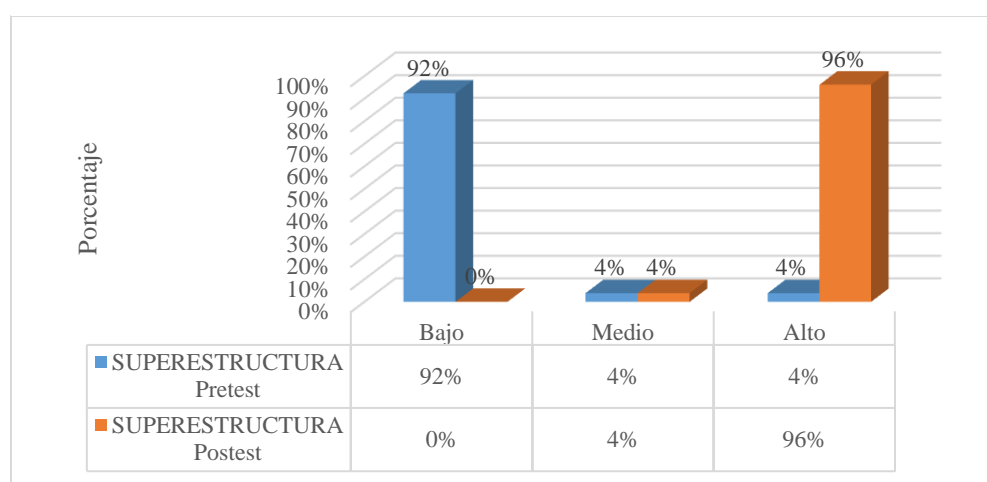
Es importante resaltar que la SD estuvo sustentada en el modelo de producción textual de Flower y Hayes (1981) que plantea los procesos de escritura como una actividad alternativa, activa y espontánea entre procesos de planificación, textualización y revisión, y la propuesta de Jolibert (1992) que incorpora la idea de la enseñanza y aprendizaje de la escritura desde la producción misma, dando cuenta de la intención comunicativa y los contextos con los que el estudiante interactúa constantemente. Dichas ideas sustentadas en un modelo socio-constructivista que

concibe el texto como un producto social y que necesariamente requiere de situaciones de comunicación para ser producidos.

4.1.2.2 Superestructura

Se presentan a continuación los resultados en los niveles de desempeño en la dimensión Superestructura, dimensión que presentó más transformación en el Post-test .

Gráfica 6 Superestructura Pre-test y Post-test



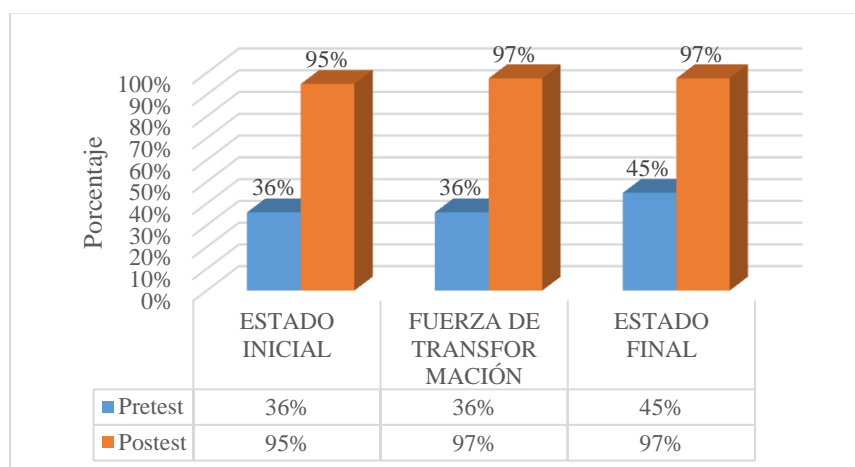
Fuente: elaboración propia.

Se observa en la gráfica 6 que la dimensión Superestructura obtuvo transformaciones positivas en la relación Pre-test / Pos-test al evidenciar que los porcentajes de estudiantes en nivel alto aumentaron en el Pos-test (96%) y el porcentaje de estudiantes en nivel bajo fue de 0%, ubicando así el porcentaje de estudiantes restantes en nivel medio (4%). Estos resultados suponen la comprensión general de los estudiantes en cuanto a que los textos narrativos poseen una organización lógica, y como lo plantea Cortés y Bautista (1999) hay unas condiciones mínimas que sigue un relato para que haya historia. En el desarrollo de la SD los estudiantes interiorizaron uno de los modelos a través del cual se llega a conocer la historia básica en los

relatos. Fue así como, mediante la lectura de diversos textos expertos, actividades y talleres de comprensión y producción identificaron los tres momentos o partes que debe tener un relato para contar una historia: *Estado inicial*, *Fuerza de transformación* y *Estado final* (Modelo ternario). De esta forma, los estudiantes, durante cada una de las etapas del proceso de producción de su cómic tuvieron en cuenta el modelo ternario en la organización interna de su relato.

A continuación, se muestra la gráfica que da cuenta de los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test de los indicadores que constituyen la dimensión Superestructura, sustentada en los planteamientos de Courtés (1997) y Cortés y Bautista (1999) en cuanto al modelo ternario y en las ideas de Barthes (1972) y Van Dijk (1992) relacionadas con el análisis estructural de los relatos.

Gráfica 7 Indicadores de la superestructura Pre-test y Pos-test



Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 7 se comprueba que todos los indicadores presentaron cambios positivos, no obstante, el indicador que mostró más cambios fue el relacionado con la ***Fuerza de transformación*** que pasó de un 36% en el Pre-test a un 94% en el Pos-test mostrando un aumento de 61 puntos porcentuales en el Pos-test. Probablemente los estudiantes lograron un nivel alto en este indicador en el Pos-test debido a las actividades desarrolladas durante la SD dirigidas a analizar en los textos expertos las acciones que explicaban el cambio, es decir, la transformación que se generaba de un estado inicial a un estado final en los cómics que leían, como lo plantea Cortés y Bautista (1999), “La historia se define por fuerzas de transformación que modifican los estados” (p.37). La comprensión de este indicador por parte de los estudiantes generó que pensarán la acción o acciones que explicaran la transformación del estado inicial al estado final en sus propios cómics y que además, esa acción debía ser de interés para su destinatario.

En el Pre-test los estudiantes no dieron cuenta de acciones que mostraran la transformación del estado inicial al estado final por lo que sus producciones no cumplían con la estructura ni las condiciones mínimas para que hubiese una historia básica y por lo tanto no produjeron relatos que fuesen interesantes para su destinatario, como lo plantea Van Dijk (1978) “un texto narrativo debe poseer como referentes como mínimo un suceso o una acción que cumpla con el criterio del interés” (p.15). El aspecto anterior es esencial para que el lector se interese en la historia, como lo expone Van Dijk (1978), la primera categoría de superestructura para los textos narrativos es la *complicación* que en términos de Cortés y Bautista sería la *fuerza de transformación*. Es esta parte la que posibilita la apertura en el relato, así mismo como lo plantea Barthes (1972), esta acción o acciones abren una alternativa consecuente para la continuación de

la historia. El que los textos de los estudiantes en el Pre-test carecieran de una *fuerza transformadora* impidió la configuración y desarrollo de sus historias por lo que dio como resultado que sus producciones no se clasificaran como textos narrativos al carecer de la estructura básica de dichos textos.

En el Pre-test, los estudiantes no presentaban las acciones de conflicto que dieran base a la transformación de sus personajes, creando relatos desorganizados y enfocándose en otros aspectos tales como la caracterización física de sus personajes a través del dibujo, además, debido a que su nivel de inglés era limitado, los estudiantes escribían en español o utilizaban vocabulario en inglés sólo referido a saludos y despedidas o simplemente no escribían textos escritos lo que limitaba la exposición de acciones que dieran paso al conflicto y por lo tanto a la fuerza transformadora en sus historias, como resultado, los estudiantes no producían relatos, ya que como lo define Courtés (1997) el *relato* es concebido como una transformación situada entre dos estados sucesivos y diferentes. Así mismo, para Barthes (1972) estas unidades narrativas a las que llama *funciones cardinales* (o *núcleos*) constituyen verdaderos “nudos” del relato, dado que estas acciones abren una alternativa consecuente para la continuación de la historia.

Es así como en el Pre-test se evidenciaron trabajos en donde sólo se daba cuenta de un estado inicial o secuencia de acciones que no presentaban ningún tipo de conflicto que transformaran de algún modo a los personajes o las situaciones de su estado inicial. Lo anterior probablemente se debe a varios aspectos; en primer lugar, al desconocimiento por parte de los estudiantes de la superestructura y organización que debía tener un texto narrativo y las condiciones mínimas para que se pudiera generar una historia. En segundo lugar, el desconocimiento del cómic como una modalidad de los textos narrativos; y que por lo tanto, este seguía el modelo de estructura de dichos textos. En tercer y último lugar, el no poseer el nivel A2 de inglés, que se debería tener en

este estadio del bachillerato, limitó el vocabulario que podrían haber utilizado en la exposición de las diversas acciones pen el desarrollo de sus relatos.

Debido a lo expuesto anteriormente, se realizaron actividades enfocadas primero al reconocimiento del modelo de análisis literario, en este caso, el modelo ternario desde los preceptos de Cortés y Bautista (1999), que se presenta en los textos narrativos y por ende, la identificación y análisis de las tres partes que debían tener una relato para que haya una historia que fuese interesante para el lector. De esta manera, se inició un ciclo de lecturas de diversos textos narrativos que los estudiantes llevaron al aula y mediante la aplicación de rejillas de comparación individuales y grupales, exposiciones, socializaciones, juegos y trabajos colaborativos los estudiantes analizaban cómo diferentes modalidades de textos narrativos (cuentos, novelas, parábolas, cómics, mitos, leyendas) seguían una misma estructura y que cada parte de esa estructura tenía ciertas características específicas, fue así como llegaron a la identificación del Estado inicial, la Fuerza de transformación y el Estado final. De este modo, los estudiantes llegaron a la conclusión de que la Fuerza de transformación era la base fundamental para el desarrollo de la historia y aspecto esencial para captar el interés del lector.

Seguidamente, se les entregó textos expertos de la modalidad cómic tales como: Calvin and Hobbes de Bill Watterson, Hägar the horrible de Dik Browne, Garfield de Jim Davis, Mafalda de Quino, Wonder woman de Jill Thompson, Spiderman de Stan Lee y Steve Ditko, todos estos textos en inglés, por lo que en grupos debían hacer inferencias y deducciones de lo que decían teniendo en cuenta las imágenes que los acompañaban y el contexto en general que se presentaba en los cómics, luego con la ayuda del diccionario comparaban sus inferencias con los significados encontrados en este, realizaban sus respectivas conclusiones y enriquecían sus lecturas . Posteriormente, analizaban cómo se presentaba el modelo ternario en los cómics sugeridos. Se realizaron socializaciones y mesas redondas en donde los estudiantes expresaban

sus opiniones en torno al estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final que se presentaban en los textos y si eran interesantes y significativas para ellos como destinatarios. Todas estas actividades se realizaban en español e inglés y se redactaban síntesis de las sesiones en inglés.

De esta manera, durante el proceso de escritura de su cómic los estudiantes primero planeaban la estructura general de su texto identificando cada estado desde el modelo ternario, seleccionando cuál o cuáles podrían ser las posibles acciones que dieran sustento a la fuerza de transformación de su historia y que esta acción y/o acciones fueran de interés a sus posibles lectores, por lo que continuamente intercambiaban sus borradores para que sus compañeros los evaluaran y les expresaran sus opiniones en torno a ellos. Lo anterior, dio como resultado que durante los procesos de planeación y revisión, los estudiantes volvían constantemente a sus producciones para comprobar que cada una de las partes de la estructura cumplía con las condiciones mínimas y su relato siguiera una organización y secuencia lógica sustentados en el modelo ternario y ante todo, que la fuerza de transformación expuesta lograra generar interés en su destinatario.

Otro indicador que mostró transformaciones fue el relacionado con el *estado inicial* referido a, y parafraseando a Cortés y Bautista (1999), la relación del actor con un objeto que posee o le falta. Ese algo puede ser un objeto material, un saber, un sentimiento. Este indicador pasó del 36% en el Pre-test al 95% en el Pos-test presentando un aumento de 59 puntos porcentuales en el Pos-test. En la prueba realizada en el Pre-test se comprobó que los estudiantes no realizaban una caracterización o presentación de su o sus personajes, de igual manera, tampoco exponían las aspiraciones y/o deseos de estos personajes en relación a un objeto que tuviesen o les faltase.

Mediante actividades enfocadas a la caracterización de sus personajes y crear un pasado que diera un sustento a las acciones posteriores de estos, los estudiantes lograron configurar un estado

inicial en el Pos-test exponiendo tanto características físicas como psicológicas y presentar ciertas aspiraciones y/o deseos de sus personajes o si les faltaba o querían conservar algo en particular.

El indicador relacionado con *estado final* que, como lo expone Cortés y Bautista (1999), se refiere al final de la historia y en él se define cómo queda el personaje en relación al anterior estado inicial (en el que algo le faltaba o algo se quería conservar) que dio lugar a los sucesos, aunque tuvo transformaciones en la comparación Pre-test/Pos-test fue el indicador que menos transformaciones presentó en relación con los indicadores *estado inicial* y *fuerza de transformación*, ya que pasó de un 45% en el Pre-test a un 97% en el Pos-test mostrando un aumento de 52 puntos porcentuales.

Este aumento en los resultados del Pos-test significó la comprensión por parte de los estudiantes que toda historia debe tener una resolución que presente la evolución y transformación de los personajes. Fue así como en sus producciones dieron cuenta de la transformación de sus personajes en cuanto al estado inicial.

Teniendo en cuenta los resultados arrojados en el Pos-test, se deduce que mediante la implementación de las diferentes actividades realizadas en la SD el grupo de estudio comprendió la importancia de la estructura que se debe seguir al momento de producir relatos y lo esencial que es el tener una idea clara de la estructura de los textos narrativos. Esto les permitió producir textos con una estructura narrativa coherente y mantener una organización y secuencia lógica en sus historias. De la misma manera, pensaron en sus destinatarios al estructurar sus historias desde un modelo ternario, dado que de esta manera sus destinatarios podrían identificar fácilmente el conflicto de la historia al inferir la macroestructura de sus textos. Asimismo, el tener un texto que seguía un modelo de análisis literario específico facilitó las traducciones al inglés debido a que al tener una idea clara y precisa de las partes de su historia les daba el espacio para enfocarse en las

construcciones de las expresiones que utilizarían en cada parte, primero en su lengua materna y luego en inglés.

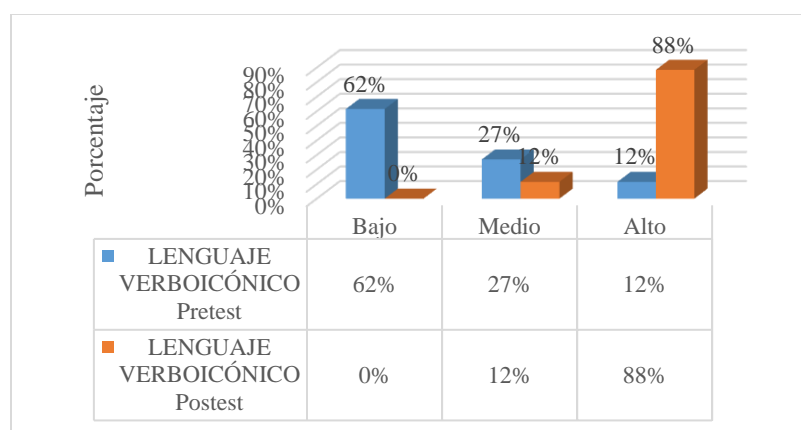
En conclusión, se puede decir que las actividades propuestas durante la SD en torno a la superestructura de los textos narrativos apoyadas en los planteamientos de Courtés (1997), Cortés y Bautista (1999), Barthes (1972) y Van Dijk (1992) produjeron una gran mejoría en esta dimensión y por ende no sólo en la estructura de los textos narrativos tipo cómic en inglés, sino en la estructura de los textos narrativos tanto en su lengua materna como en lengua extranjera (inglés) en los estudiantes.

A continuación se abordará el análisis de los resultados de la dimensión Lenguaje verboicónico.

4.1.2.3 Lenguaje verboicónico

Con relación a los niveles de desempeño en la dimensión *Lenguaje verboicónico*, que si bien presentó cambios positivos fue la que menos transformaciones evidenció en relación con las demás dimensiones, se muestran los siguientes resultados:

Gráfica 8 . Lenguaje verboicónico Pre-test y Post-test



Fuente: elaboración propia.

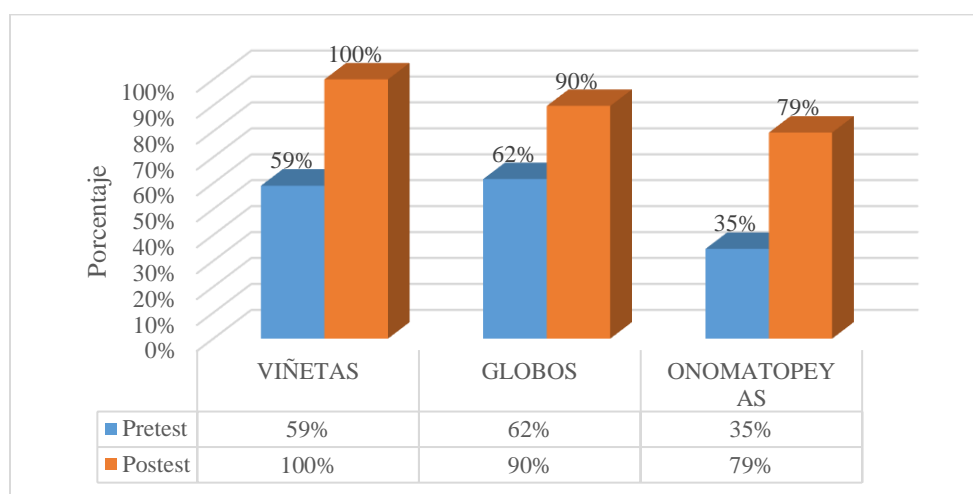
Se evidencia en la gráfica 8 los cambios que se dieron en la dimensión *Lenguaje verboicónico* en el análisis de los resultados del Pre-test y el Pos-test, se observa así, que los porcentajes de los estudiantes en nivel alto incrementaron en el Pos-test en un 88% mientras que el porcentaje de estudiantes en nivel bajo disminuyó a un 0% ubicándose el 27% de estudiantes restantes en el nivel medio. Estos resultados dan cuenta de la comprensión general de los estudiantes en torno al lenguaje verboicónico que es propio del cómic y de su adecuada utilización en las producciones luego del desarrollo de la SD; como lo plantea Danhrendorf (citado por Aparici 1992) “Los cómics son historias en las que predomina la acción, contadas en una secuencia de imágenes y con un repertorio de signos” (p.26), a lo que Alonso (2012) agrega “Las imágenes y los textos que aparecen en ellos no se yuxtaponen sin más, sino que forman una síntesis de elementos icónicos y verbales regidos por una serie de reglas perfectamente codificadas. Esta naturaleza verboicónica constituye una de las principales características definitorias de los cómics” (p.13)

A través del desarrollo de las actividades de la SD los estudiantes aprendieron los elementos verboicónicos que hacen parte del cómic tales como las viñetas, onomatopeyas, globos, cartelitas, metáforas visuales, etc. En el análisis de cómics e historietas durante la SD los estudiantes lograron identificar los diferentes elementos propios de este tipo de textos narrativos, asimilar las funciones que cumplen estos elementos dentro del cómic y usarlos de manera pertinente en sus producciones. Se evaluaron tres elementos en el Pos-test: Las viñetas, los globos y las onomatopeyas, pero cabe aclarar que en el desarrollo de la SD se trabajaron todos los elementos verboicónicos que se utilizan en los cómics.

Se proseguirá el análisis de la dimensión *Lenguaje verboicónico* entendido, como lo expone Alonso (2012), a la forma que tiene el cómic de contar una historia utilizando tanto medios del lenguaje icónico, es decir dibujos, como del lenguaje verbal (textos). Se presentan así, los

resultados arrojados en el Pre-test y el Pos-test de los indicadores que hacen parte de esta dimensión apoyada en las ideas de Alonso (2012), Acevedo (1992), Aparici (1992), Eisner (2004) Gasca y Gubern (1988) Barbieri (1998), McCloud (1994, 2007) y Cuñarro y Finol (2012) en cuanto a las funciones de algunos elementos verboicónicos tales como las viñetas, los globos y las onomatopeyas en el cómic.

Gráfica 9 Indicadores del lenguaje verboicónico Pre-test y Pos-test



Fuente: elaboración propia.

Se puede comprobar mediante la gráfica 9 que todos los indicadores obtuvieron transformaciones positivas, siendo el indicador *onomatopeyas* el que presentó más cambios, debido a que de un 35% en el Pre-test pasó a un 79% en el Pos-test mostrando un aumento de 44 puntos porcentuales en el Pos-test. Lo expuesto anteriormente supone una aprehensión del grupo de estudio en torno a la definición, uso y funcionalidad de las onomatopeyas dentro del cómic, lo que los condujo a usarlas en sus propias producciones de manera pertinente. Los estudiantes mediante la SD llegaron a comprender la onomatopeya como la expresión mediante palabras de un sonido no verbal, mediante una transcripción fonética (Alonso, 2012) y su doble funcionalidad: acústica y visual. Y que esa función visual está relacionada muchas veces con los

sensogramas o ideogramas (Gubern, 1979). Además, entendieron que la integración entre lenguaje escrito e imagen, alcanza en la onomatopeya su mayor expresión (Acevedo, 1992). Dándose cuenta, a través de diversas lecturas de textos expertos en inglés, cómo el significado de las onomatopeyas ha ido universalizándose, de modo que, al leer una onomatopeya, ésta se asocia rápidamente al ruido que quiere representar aunque la palabra no tenga un significado en nuestro idioma (Alonso parafraseando a Fernández Paz, 2012).

Lo anterior se debe a que, como lo expone Acevedo (1992), al ser los cómics y las historietas norteamericanas las más difundidas en el mundo, estas hayan hecho trascender onomatopeyas propias del idioma inglés, aun cuando estuviesen traducidas a otro idioma. Este punto representó una ventaja para los estudiantes durante las actividades dirigidas al aprendizaje de las onomatopeyas durante la SD debido a que no era necesario buscar una traducción sino que la palabra en inglés en si misma representaba el ruido o sonido mismo. Otro aspecto importante que los estudiantes reconocieron fue la importancia que las onomatopeyas tienen, al igual que las líneas de movimiento y el diálogo, a resaltar la temporalidad de la acción, es decir, hacen tangible el paso del tiempo, ya que mediante el proceso de integración el lector calcula el tiempo que tarda la acción en ser realizada (Cuñarro y Finol, 2012).

El que los estudiantes hayan alcanzado un nivel alto en este indicador en los resultados del Pos-test se debe probablemente a las actividades realizadas durante la SD en torno a la comprensión de lectura de textos expertos en donde se presentaban diversos tipos de onomatopeyas y a las actividades de producción sustentadas en lo expresado por McCloud (2007) en cuanto a que “en el caso de las onomatopeyas se convierten gráficamente en lo que describen, y dan a los lectores una rara ocasión de escuchar con los ojos” (p. 151). Teniendo en cuenta la idea anterior, para la comprensión de este elemento verboicónico, los estudiantes realizaron actividades en las que se exploraba la sinestesia. Así, por ejemplo, en una de las actividades en la

fase de desarrollo de la SD los estudiantes cerraron los ojos y se hacían varios sonidos, luego ellos debían representar esos sonidos de forma gráfica representando su tono e intensidad, seguidamente socializaron sus trabajos ante sus compañeros haciendo breves descripciones o explicaciones. Luego crearon una situación en una viñeta en donde representaron acciones en las que era necesario utilizar las representaciones que ellos crearon. Otra actividad fue la exposición de videos y episodios de series en donde se presentaban onomatopeyas mientras los personajes realizaban determinadas acciones, seguidamente se hacían socializaciones para que identificaran en qué situaciones específicas se utilizaban uno u otra onomatopeya. Así mismo, se les entregó imágenes en donde los personajes estaban realizando una acción en particular y ellos debían usar una onomatopeya para esa acción e intercambiar su trabajo con un compañero y que este le expresara sus ideas en torno a si la onomatopeya utilizada estaba en relación con la acción y si él como destinatario logró comprender la intención que buscaba generar en él su compañero.

Probablemente la causa de que los estudiantes tuvieran dificultades en el uso de las onomatopeyas en sus textos en el Pre-test se debe a la razón por la cual la dimensión lenguaje verboicónico fue la dimensión con menores cambios respecto a las otras y esto radica en el parcial o poco conocimiento o incluso total desconocimiento de la importancia y funcionalidad de diversos elementos del lenguaje verboicónico que hace parte de textos narrativos tales como el cómic, las historietas, el manga y la novela gráfica y que también irrumpen en otros contextos tales como el cine, el teatro, la publicidad y la televisión . Esto debido, al poco o ningún uso que se le da a este en las prácticas de enseñanza tradicionales, pese al potencial pedagógico que tiene el trabajar este tipo de lenguaje y el tipo de textos que usan este lenguaje tales como el cómic en el aula de clases, tanto en su lengua materna como en el aprendizaje del inglés.

Fue por ello, que en el Pre-test en ninguno de los trabajos se evidenció el uso de onomatopeyas en sus producciones, elemento que pudo haberle dado más intensidad,

verosimilitud y temporalidad al relato y de esa forma generar interacciones y reacciones más significativas por parte de su destinatario. Es probable que esto se haya debido, como se dijo anteriormente, al desconocimiento de las características y lenguaje verboicónico utilizado en el cómic y por lo tanto su funcionalidad e importancia en la construcción en textos narrativos como este.

Partiendo de la anterior situación, durante la SD los estudiantes trabajaron en torno a actividades dirigidas al reconocimiento de los diferentes elementos que hacen parte del lenguaje verboicónico de los cómics, sustentados en los trabajos de Acevedo (1992) Aparici (1992), Barbieri (1998), Eisner (2004) Gasca y Gubern (1988) y McCloud (2007) y que de esta forma los estudiantes pudieran usarlos pertinentemente en sus producciones teniendo en cuenta su importancia y funcionalidad en el texto.

Otro parámetro que mostró cambios fue el relacionado con *viñeta* referido, en este trabajo, a la “representación pictográfica del mínimo espacio y tiempo significativo que constituye la unidad del montaje del cómic, en palabras de Gubern (1979) “Cada viñeta delimita una porción de espacio en el que se representa mediante el dibujo un espacio ficticio, en cuyo interior acontece una acción de duración variable” Gubern y Gasca (1988). La viñetas utilizan un lenguaje elíptico por lo que el lector en el proceso de lectura debe realizar el proceso de cerrado, que consiste en observar las partes pero percibir el todo, como lo plantea McCloud (2007) “Comic panels fracture both **time** and **space**, offering a **jagged, staccato rythm** of **unconnected moments**. But closure allows us to **connect** these moments and **mentally construct** a continuos, **unified reality**”* (Las viñetas fracturan tanto el tiempo como el espacio, ofreciendo un ritmo irregular entrecortado de momentos desconectados. Pero el cierre nos permite conectar estos momentos y construir mentalmente una realidad continua y unificada)*. Este indicador pasó de 59% en el Pre-test a 100% en el Post-test, evidenciando un aumento de 41 puntos porcentuales.

En las pruebas del Pre-test se observó que la mayoría de los estudiantes no hacían uso de viñetas en sus textos y sus dibujos ocupaban en ciertos casos toda la hoja o no delimitaban su cuadro de acción o simplemente sólo hacían un dibujo que representaba una escena en particular que no daba comienzo a un relato.

El que en la prueba Pos-test los estudiantes construyeran viñetas través de las cuales contaran historias relevantes y significativas para su destinatario significó que llegaron a la comprensión de este elemento como la característica principal del cómic. Así, asimilaron que la narración en el cómic se realiza mediante esta serie de paneles ubicados de una manera específica, de tal forma que relatan un hecho, como lo indica Acevedo (1992):

Las viñetas se enlazan para narrar una acción, pero no la siguen fielmente sino que dan a ella algunos momentos significativos, eliminando redundancia y tiempos muertos. Sobre la base de esas viñetas que representan momentos discontinuos, el lector restituye la continuidad de la narración (p.73).

Considerando lo anterior, los estudiantes aprehendieron la idea de **cierre** (McCloud, 2007) y lo implementaron en sus propios cómics en inglés para permitir que mediante el proceso de cerrado fuera realizado por el lector, debido a que el cómic carece de movimiento, pero lo sugiere: es el lector quien le da movimiento y continuidad en su narración, Acevedo (1992).

Los estudiantes lograron delimitar las acciones de sus personajes en un espacio y/o tiempo y darles una secuencialidad mediante la adecuada configuración de sus viñetas. Además de comprender que lo que está dentro de cada una de estas puede ser representado de muchas formas y se puede hacer uso de una serie de recursos visuales y lingüísticos para darle mayor intensidad y verosimilitud a la historia contada y generar un mayor impacto en el lector.

Por último, otro indicador que presentó transformaciones fue el indicador **globos**, definido por Cuñarro y Finol (2012) como una convención específica del cómic, creada para representar

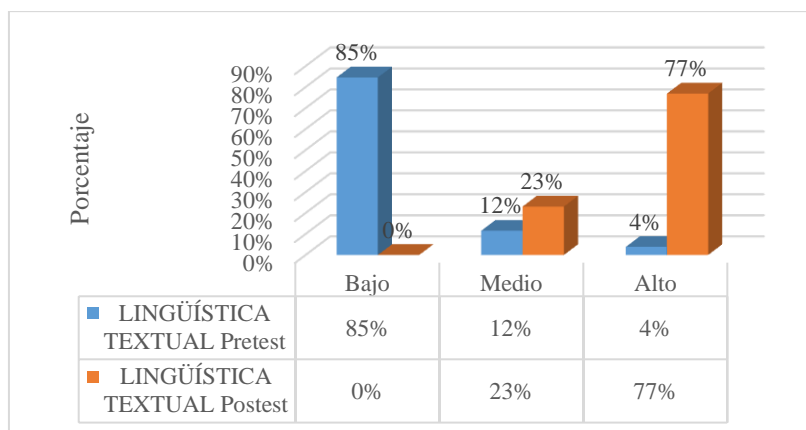
gráficamente los diálogos o el pensamiento de los personajes, y que pudieran ser integrados en la estructura icónica de la viñeta. Ampliando esta definición Eisner (2004) expone que “el globo es un artilugio nacido de la desesperación, intenta capturar y hacer visible un elemento etéreo: el sonido. La forma en que están organizados los globos que rodean al dialogo contribuyen al sentido de temporalidad” (p.24). Este indicador fue el que presentó menos transformaciones respecto a los otros pero aun así se lograron cambios positivos en relación con el Pre-test, dado que pasó de un 62% en el Pre-test a un 90% en el Pos-test presentando un aumento de 28 puntos porcentuales.

En conclusión, se puede decir que la dimensión Lenguaje verboicónico, aunque fue la que menos transformaciones obtuvo en relación con las otras dimensiones, en ella se logró una gran mejoría en la comparación de los resultados de la prueba del Pre-test. Lo anterior como resultado de la aplicación de actividades en la SD en torno al lenguaje verboicónico de los cómics y su aplicación en el aprendizaje del inglés.

4.1.2.4 Lingüística textual

Siguiendo con el análisis de la información, a continuación se muestran los resultados en los niveles de desempeño en la dimensión *Lingüística textual*

Gráfica 10 *Lingüística textual Pre-test y Post-test*

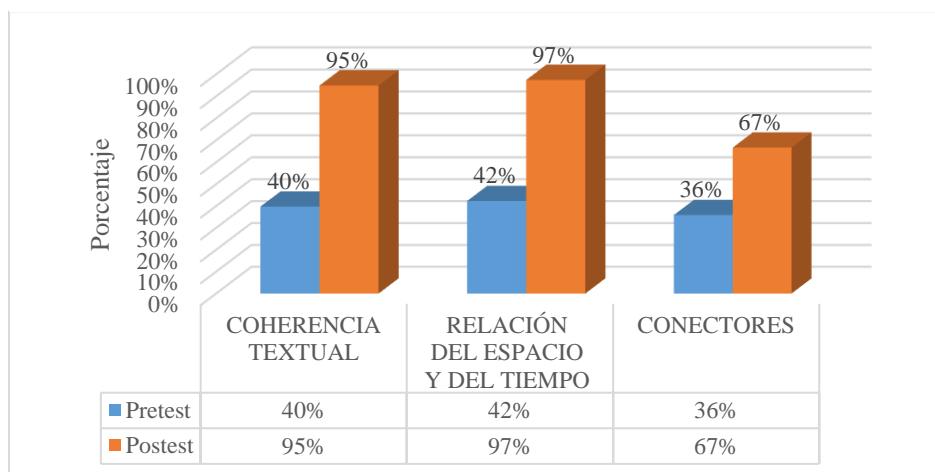


Fuente: elaboración propia.

Se observa en la gráfica 10 que la dimensión *Lingüística textual* presentó cambios positivos en la comparación Pre-test/Pos-test, es así como se puede evidenciar que los porcentajes de estudiantes en nivel alto aumentaron en el Pos-test en un 77% y en el nivel medio a un 23% presentando un 0% de estudiantes en nivel bajo. Estos resultados demuestran la aplicación de aspectos tales como la coherencia textual, el uso de conectores lógicos y la relación espacio-tiempo en cada una de las viñetas tanto en su versión en español como sus versiones en inglés, aspectos trabajados a través de cada una de las fases de la SD y las cuales se ven presentes en los cómics en inglés generados en el Pos-test.

Con respecto a los resultados derivados del Pre-test y el Pos-test de los indicadores relacionados con la lingüística textual sustentados en las ideas de Jolibert (1992) en cuanto a las competencias lingüísticas; de Van Dijk (1992), García y Albaladejo (1983) y Garrido (1999) en torno a la macroestructuras de los textos; y de Pimentel (2001) relacionadas con el espacio y el tiempo en la ficción, se presenta la siguiente gráfica:

Gráfica 11 *Indicadores de la lingüística textual Pre-test y Pos-test*



Fuente: elaboración propia.

Mediante los resultados que se muestran en la gráfica 8 se constata que todos los indicadores de esta dimensión tuvieron transformaciones significativas en el contraste Pre-test/Pos-test. Ahora bien, los indicadores que presentaron más cambios fueron los relacionados con ***coherencia textual y relación del tiempo y del espacio*** los cuales pasaron de un 40% en el Pre-test a un 95% en el Pos-test y de un 42% en el Pre-test a un 97% en el Pos-test respectivamente, lo que indica un aumento de 55 puntos porcentuales en ambos indicadores en el Pos-test. Estos resultados probablemente se debieron a las actividades ejecutadas en las diferentes fases de la SD en donde los estudiantes planificaban sus escritos para generar una macroestructura clara y coherente y así poder mantener un mismo eje temático en sus producciones. Además de comprender la importancia que poseen el espacio y el tiempo en los textos narrativos y más aún en el cómic en el que estos son representados visualmente a través de imágenes.

La razón de que los estudiantes no ubicaran a sus personajes en un tiempo y espacio determinado probablemente se debe a que en el caso del espacio lo concebían como un simple dibujo de fondo en donde sólo era necesario ubicar a sus personajes; y no como un lugar escogido, ideado, pensado y construido, un entorno en donde se desarrollarían acciones determinantes en la historia misma del personaje o los personajes y más que sólo un espacio, como los lugares culturales manifiestos en donde confluyen percepciones, visiones e ideas del entorno, de la sociedad y cultura que comparten tanto al autor como al destinatario para quien el cómic es pensado. Los espacios potencian el relato en cada una de las viñetas dado que son ellos los que dan un sustento escenográfico que permite comprender la historia que se cuenta. Los espacios potencian el relato en cada una de las viñetas dado que son ellos los que dan un sustento escenográfico que permite comprender la historia que se cuenta, los espacios se relacionan con el

tiempo en el que se cuenta la narración lo que permite la verosimilitud de la historia y le da un sustento espacio-temporal al relato, como lo afirma Pimentel (2001) “La realidad narrativa de cualquier relato está sustentada en el tiempo no sólo en el que se consume, sino en el tiempo que lo consume” (p.7). Con respecto a lo anterior el autor plantea una triple temporalidad: la del tiempo verbal, el tiempo del discurso, y el *tiempo representado* esta última relacionado con el tiempo de la historia, “el cual informa cronológicamente a la mayoría de los relatos” (p.7). De la misma manera, Pimentel (2011) afirma que:

No se concibe un relato que no esté inscrito, de alguna manera, en un espacio que nos dé información, no sólo sobre los acontecimientos sino sobre los objetos que pueblan y amueblan ese mundo ficcional; no se concibe, en otras palabras, un acontecimiento narrado que no esté inscrito en un espacio descrito (p.7).

En los cómics esta relación espacio-tiempo se potencia aún más debido al uso de la imagen y no de la descripción. La imagen presenta ante los ojos del lector estos dos elementos en los que habitan los personajes donde ocurren todas las acciones y sucesos de la narración. El espacio reproduce el tiempo utilizando su lenguaje visual.

Precisamente en el desarrollo de la SD los estudiantes lograron comprender la importancia de la relación de estos dos elementos en la narración. Aprendieron a construir relaciones entre el tiempo y el espacio para enriquecer la historia, entendiendo la riqueza y complejidad de las relaciones espacio- temporales que se suscitan en los cómics. Mediante la observación y análisis de varios textos expertos asimilaron cómo los autores construyen los ambientes donde se desarrollan sus historias cómo presentaban el tiempo de manera visual, de los mismos, elementos que posteriormente utilizaron en sus propias producciones.

De este modo, los estudiantes comenzaron a pensar en estos dos aspectos en cada una de las viñetas que componían sus cómics. Una de las primeras actividades fue darles un cuadro que representaba la primera viñeta de una historia que quisieran contar a uno de sus compañeros del

salón, en ellas plasmarían el estado inicial del personaje o personajes; para esto se les dio una rejilla que debían completar y luego planificar, cómo realizarían la primera viñeta (en la rejilla se les cuestionaba sobre qué tipo de personaje utilizarían, el tipo de narrador que escogerían, el lugar donde se ubicaría la historia del personaje y el tiempo). Cabe resaltar que, en el desarrollo de actividad los estudiantes lograron dejar de lado la concepción del espacio y el tiempo como un simple dibujo de fondo y los hicieron parte misma de la historia que estaban planificando, lo que indica que comprendieron que estos son elementos fundamentales en el desarrollo de las historias.

Otro indicador que presentó transformaciones fue la *coherencia textual*, relacionada con la unidad temática del texto tanto de manera local como global, en otras palabras el manejo de un mismo hilo temático a lo largo de todo el texto desde sus unidades o segmentos más mínimos (enunciados) como en su totalidad. Como lo plantea Van Dijk (1996) “La propiedad semántica global de textos (...) ha sido frecuentemente llamada *coherencia* o cohesión. Así, pues, una secuencia de oraciones se considera *coherente* si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas” (p. 25).

Asimismo, este autor expone que la coherencia semántica de un texto posee dos aspectos: coherencia *lineal* o *local*, referida a las relaciones semánticas entre las oraciones individuales de la secuencia y la coherencia *global*, la cual caracteriza al texto como un todo. Es importante tener en cuenta que ambas son interdependientes y se relacionan con la *coherencia pragmática* “definida (...) no según las oraciones sino según los actos de habla logrados con la emisión de un texto en un contexto adecuado” (Van Dijk, 1995, p.26).

Al respecto, en el Pre-test se evidenció que la mayoría de los estudiantes no lograba la coherencia temática en sus escritos, esto debido en gran medida al reducido vocabulario que poseían en inglés, lo que limitaba las construcciones de enunciados a nivel local, afectando la

progresión temática a nivel global. Esta falencia se observó en el hecho de que los estudiantes sólo hacían uso de vocabulario relacionado con saludos y/o despedidas en inglés, por lo tanto sus escritos estaban limitado sólo al uso de estas expresiones lo que les impedía construir y desarrollar una temática específica, clara y coherente a nivel global.

En consecuencia, durante la SD se decidió trabajar la competencia lingüística en este indicador, buscando mejorar la coherencia textual de las producciones de los estudiantes, ampliando el vocabulario que poseía el grupo de estudio. Lo anterior se abordó a partir de lo sugerido por Manchón (citada por Bernal y Bernal, 2016), quien propone trabajar los componentes paralelamente con los de la lengua materna debido a que esta forma de abordar el proceso de enseñanza de la lengua extranjera ha generado resultados positivos en las producciones de los estudiantes.

Fue así como durante el desarrollo de la SD se trabajó transversalmente el área de inglés con el de lengua castellana, de este modo las actividades y temáticas se realizaban desde las dos lenguas. En este sentido y con base en lo planteado por Bernal y Bernal (2016), se incluyeron aspectos de ambas lenguas que se relacionan como la concordancia gramatical, la sintaxis y la puntuación.

Como consecuencia, durante la SD y en los resultados del Pos-test se evidenció una mejoría en el uso de un vocabulario más amplio y complejo en lengua extranjera, a nivel local y global de los textos, lo que permitió el desarrollo de una historia clara y coherente en la mayoría de las producciones, además los estudiantes reconocían las funciones de cada palabra dentro de la oración lo que condujo a la organización lógica y coherente de los textos en inglés.

De igual forma, los estudiantes dejaron de utilizar enunciados relacionados únicamente con greetings and farewells y comenzaron a utilizar las expresiones y enunciados pertinentes no sólo en relación con la historia que buscaban contar sino pensando en que ese vocabulario fuese claro

y pertinente para el destinatario al cual iba dirigido. Hay que reiterar en este punto que los trabajos se hacían de manera paralela tanto en español como en inglés, lo cual permitía que los estudiantes observaran las semejanzas en cuanto a la sintaxis entre estas dos lenguas. Las lecturas de los mismos textos expertos en ambas lenguas permitió la comparación, comprensión y análisis de los enunciados a nivel local y sobretodo de los diferentes componentes lingüísticos de dichos enunciados en las dos lenguas lo que permitió la producción de textos coherentes a nivel global, como lo plantean García y Albaladejo (1983) “la coherencia del texto se produce de diversas maneras y se manifiestan en el nivel de la superficie a través de los llamados mecanismos lingüísticos de cohesión” (p. 224-225). Lo anterior, hizo posible que los estudiantes crearan macroestructuras semánticas al construir texto en secuencias complejas de oraciones (microestructuras) y dejaran de concebir los textos desde oraciones aisladas y desconectadas a un mismo hilo temático.

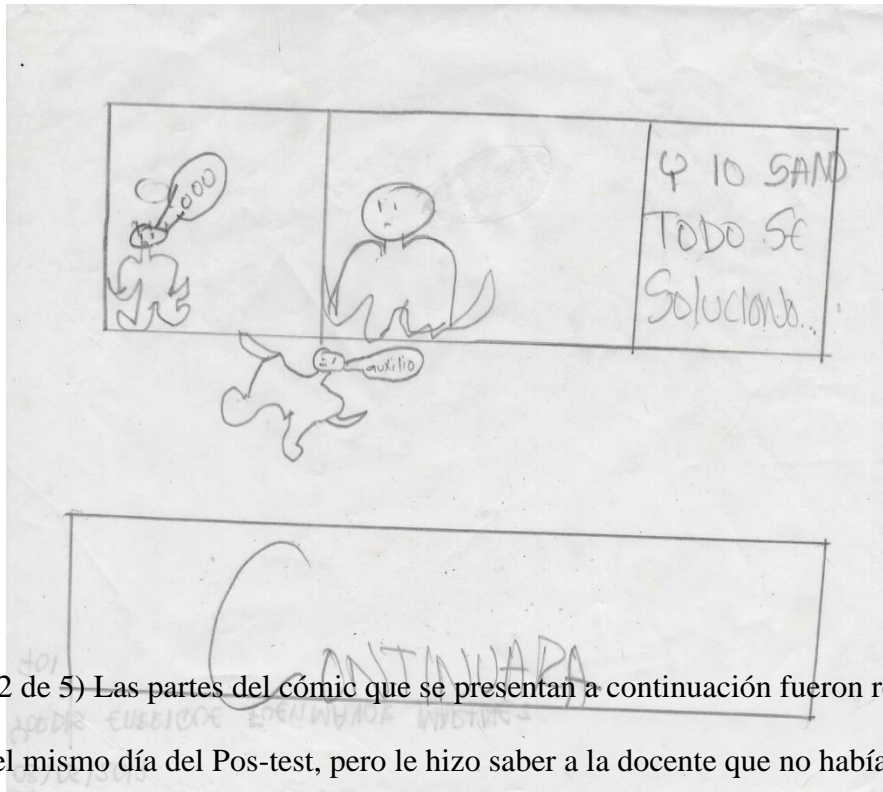
En cuanto al indicador *conectores*, definidos por Evangelista (2014) como “un conjunto de palabras que conectan de forma explícita segmentos textuales, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas” (p.235) y que para Garrido (1999) “han venido considerándose hasta ahora y casi de manera generalizada algunos de los mecanismos cohesivos de los que dispone la lengua para otorgar la coherencia a un discurso” (p.325), aunque tuvo cambios en la comparación Pre-test/Pos-test fue el que menos transformaciones mostró, ya que pasó de 36% a 67% presentando un aumento de 31 puntos porcentuales. Es así como en la prueba realizada en el Pre-test se comprobó que los estudiantes no hacían uso de conectores pragmáticos en inglés cuando se hacían necesarios lo que afectaba la cohesión entre los diferentes enunciados que producían en sus textos.

A través de actividades dirigidas al reconocimiento de las funciones de los diferentes tipos de conectores, los estudiantes lograron hacer un uso adecuado y pertinente de éstos en los textos que

producían y dotar a sus textos de cohesión al utilizar estas marcas discursivas cuando eran necesarias; al respecto Evangelista (2014) expone que “La cohesión es el conjunto de mecanismos de los que se sirve un texto para asegurar la conexión entre sus componentes, esto es, la relación que deben presentar las diferentes partes que forman el texto” (p. 228), definición que amplía citando los planteamientos de De Beaugrande y Dressler (1997-89), en cuanto a que “la estabilidad de un texto, como sucede con cualquier tipo de sistema, se mantiene gracias a la continuidad de los elementos que la integran” (p.90). Por lo tanto, el uso pertinente de los conectores en las posteriores producciones del grupo de estudio generó textos con estructuras cohesivas y por lo tanto coherentes, aspectos que no se evidenciaron en el Pre-test.

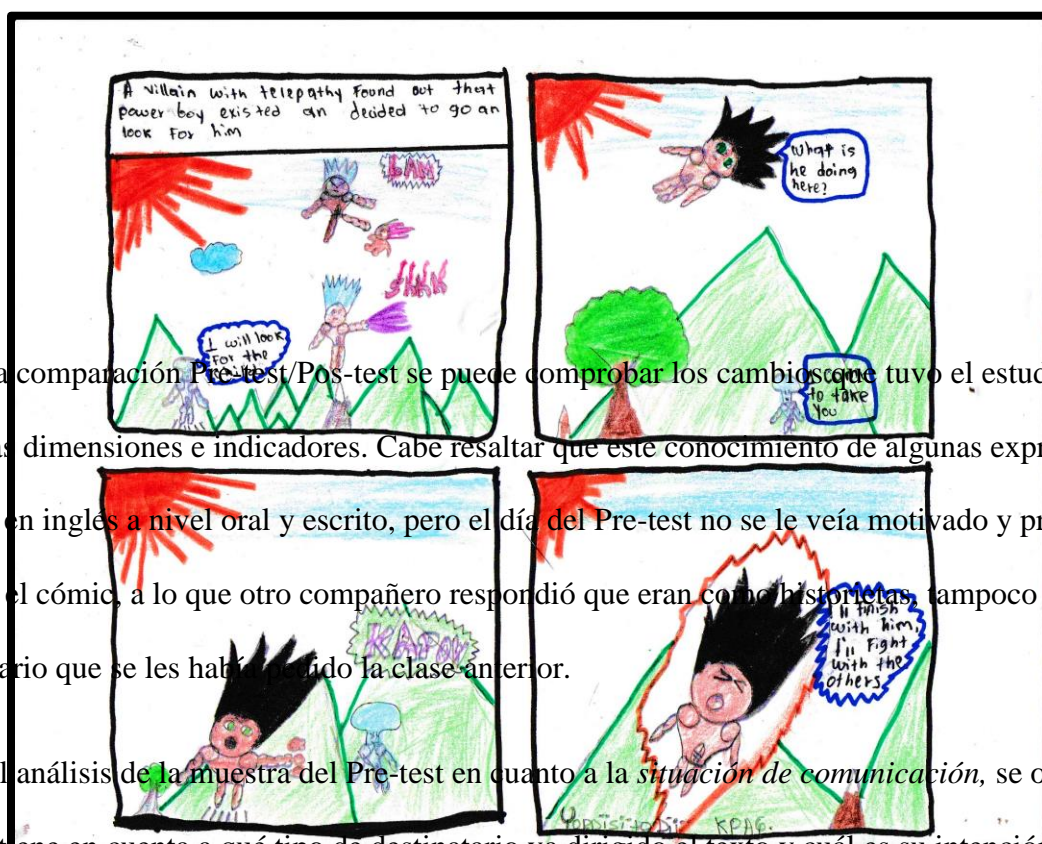
A la luz de los resultados arrojados en el Pos-test en cuanto a la *Lingüística textual*, se concluye que las actividades desarrolladas durante la SD en torno a esta dimensión generaron en los estudiantes la aprehensión de los diferentes aspectos que la componen, lo que permitió consolidar las competencias textuales y discursivas en las producciones escritas de los estudiantes, fortaleciendo, en consecuencia, la competencia comunicativa. Las estrategias implementadas tenían como objetivo afianzar el manejo de la cohesión y coherencia teniendo en cuenta las microestructuras y macroestructuras textuales propuestas por Van Dijk (1996), y las que hacen referencia otros autores como García y Albaladejo (1983), De Beaugrande y Dressler, (1997) y Evangelista (2014). De igual manera, los estudiantes comprendieron la importancia de las relaciones espacio-temporales en sus cómics y cómo estas relaciones construyen de igual forma la lógica narrativa y progresión temática de sus textos.

A continuación, para ejemplificar los resultados expuestos en cada dimensión, se presenta el cómic realizado por uno de los estudiantes en el Pre-test y el Pos-test que permite evidenciar las transformaciones que se dieron luego de la implementación de la SD. Cabe aclarar que los estudiantes en las dos pruebas podían hacer uso del diccionario.

Pre-test:

Pos-test: (2 de 5) Las partes del cómic que se presentan a continuación fueron realizadas por el estudiante el mismo día del Pos-test, pero le hizo saber a la docente que no había completado la historia dado que el tiempo había terminado, así que le pidió un espacio para concluirlo la próxima clase ya que tenía toda la trama y estructura planificada, solicitud que fue aceptada (las partes 3,4 y 5 se presentan en el anexo)





En la comparación Pre-test/Pos-test se puede comprobar los cambios que tuvo el estudiante en todas las dimensiones e indicadores. Cabe resaltar que este conocimiento de algunas expresiones básicas en inglés a nivel oral y escrito, pero el día del Pre-test no se le veía motivado y preguntó que era el cómic, a lo que otro compañero respondió que eran como historietas, tampoco llevó el diccionario que se les había dado la clase anterior.

En el análisis de la muestra del Pre-test en cuanto a la *situación de comunicación*, se observa que no tiene en cuenta a qué tipo de destinatario va dirigido el texto y cuál es su intención, lo que se evidencia en el poco uso de expresiones, léxico y recursos lingüísticos propios de este tipo de texto, desconociendo de este modo el contexto específico en donde se produce su texto.

Por otra parte, pese a que en la consigna se le pidió que el cómic debía ser en inglés el estudiante sólo hizo uso de una expresión en esta lengua correspondiente a una canción que se le estaba enseñando al grupo en ese momento: “All we need is somebody to lean on” pero la borró antes de entregar el texto, como se puede apreciar en la segunda viñeta. Asimismo, el estudiante

no se posicionó como enunciador, al no hacer uso de cartelas dentro de las viñetas para introducir la voz del narrador. Un aspecto importante es que en el Pre-test el estudiante no firmó su texto y sólo lo hizo cuando la docente se lo pidió, lo que muestra, probablemente, que no se reconocía como autor.

En contraste, en el Pos-test se puede observar una conciencia de la situación de comunicación al producir su cómic. De este modo, se hace evidente el uso de una voz narrativa en las viñetas en las que se hacía necesaria y este enunciador hace uso del inglés para contar la historia sin interrupciones del español. Así mismo hace uso de un mayor número de expresiones y léxico en inglés, a pesar de que presenta dificultades a nivel sintáctico. Otro logro tiene que ver con que se concibió a sí mismo como autor de sus producciones escogiendo una voz narrativa que contaba una historia haciendo uso de una lengua extranjera (inglés), a un destinatario específico en un contexto determinado con una intencionalidad clara y coherente. Un aspecto interesante es percibir como, en la última viñeta de la primera trama, el personaje le habla al lector para establecer una relación más cercana con éste y hacerlo partícipe de la historia: “Hello, it’s me, a child who swears to fight to defend you”. Por otra parte, el estudiante decidió de manera autónoma crear un seudónimo para firmar su cómic, tal como lo analizó en algunos de los textos expertos leídos durante la secuencia y en el video tutorial del caricaturista Ivanovsky con el que trabajaron durante la secuencia para la construcción de sus superhéroes y villanos, fue así como en cada una de las partes del cómic firmó con su seudónimo de: Yordisito Dii KPAG

En relación con la dimensión *superestructura*, en el Pre-test se presenta a un personaje pero no se exponen sus aspiraciones y/o deseos en el transcurso de la narración, en consecuencia al no poseer una motivación no se logra articular claramente una trama, además no se presenta ningún tipo de conflicto que logre alterar el estado inicial del personaje en cuestión lo que produce que

las acciones se terminen abruptamente, y a pesar de que presenta una viñeta final, en esta no se da cuenta de qué tipo de transformación específica se gestó en el personaje. En consecuencia, no se logra configurar una historia ni una secuencia narrativa lógica.

Por otro lado, en el Pos-test en la primera viñeta, a través del uso de una voz narrativa que usa el inglés como lengua de interacción, da a conocer el estado inicial de su historia al presentar las motivaciones de sus personajes lo que para Courtés y Bautista (1999) es la relación del actor con lo que posee o le falta. Es así como el narrador del cómic expresa: “In the city of Cordoba all the superhéroes fought with all the villains, suddenly Goku came up with an idea because they could not do with the villains” y en la imagen de la viñeta se presenta uno de los personajes principales expresando en un globo de diálogo: “let’s use our strength”. Esta viñeta, de igual forma, introduce el conflicto de la trama que se desarrolla en la siguiente viñeta en donde el narrador expone una alteración al estado inicial en la búsqueda de lo que los personajes desean alcanzar: “While half of the héroes were still fighting the other half they decided to join forces en Riohacha”. Esto lleva a inferir al lector que una parte de los superhéroes pelea con los villanos, mientras que la otra parte, presentada visualmente en la segunda viñeta, muestra al grupo de superhéroes comandados por el héroe principal, uniendo sus poderes para poder vencer a los villanos. Como resultado de unir sus poderes y fuerzas nace un nuevo superhéroe con la fuerza suficiente para derrotar a sus enemigos, lo que se traduce en la consecución de lo que deseaba el personaje principal en la viñeta inicial, evidenciando así en las viñetas finales una transformación con respecto al estado inicial: “Until a flash appered Power boy” la imagen que acompaña lo que expresa la voz narrativa refuerza la idea: “Hello, it’s me, a child who swears to fight to defend you”, además este nuevo personaje conserva ciertas características físicas del primer personaje principal tales como el color y la forma del cabello, aspectos que usa el autor para que el lector

deduzca que aunque es un nuevo superhéroe es el resultado de una fusión, en la que los otros superhéroes dieron su vida para crearlo ya que en esta viñeta sólo aparece él. Este nuevo personaje introduce una continuidad a la trama al convertirse en el nuevo personaje principal.

En cuanto a la *lingüística textual* en el Pre-test no se evidencia a lo largo del texto un mismo eje narrativo a través de las viñetas, de igual manera no ubica a su personaje en un espacio y un tiempo determinado, sólo muestra a su personaje suspendido en un fondo blanco, lo que impide que se logre una relación lógica de espacio y tiempo en la narración. Al no usar la lengua extranjera en su texto (inglés) no se evidencia ningún tipo de conectores en inglés.

Ahora bien, en el Pos-test se da cuenta de un mismo hilo temático coherente y articulado a lo largo de todas las viñetas en donde los sucesos se desarrollan de manera progresiva y lógica. Con relación al espacio y al tiempo se puede observar en las viñetas que crea un espacio coherente y verosímil para las acciones que se desarrollan dentro de la trama. Se resalta el uso de lugares comunes compartidos con sus destinatarios en la organización geográfica de la región donde vive y escogidos por el autor por las relaciones emocionales que guarda con dichos lugares y que hacen parte de su propia realidad: Córdoba (la ciudad donde el estudiante nació y que tiene un gran significado para él debido a que en vacaciones viaja a esa ciudad a ver a su madre y abuela) y Riohacha (que es la ciudad donde actualmente vive con su padre). En cuanto al tiempo el narrador mantiene durante el relato de las acciones el uso mismo tiempo verbal lo que aporta coherencia al relato: “The superhéroes fought”, “the héroes were”, “They decided”, “Until a flash appeared”

Por último, con relación a la dimensión *lenguaje verboicónico*, en el Pre-test, pese a que el estudiante ubica a su personaje dentro de un cuadro, este no tiene las características mínimas y

específicas que definen a una viñeta en el cómic, dado que no se muestran como una representación pictográfica del mínimo espacio y tiempo que constituye la unidad de montaje del cómic y en cuyo interior acontece una acción de duración variable, esto retomando lo planteado por autores como Gurben (1974) y Gubern y Gasca (1988). En referencia a los globos de diálogos en el texto del Pre-test, aunque el estudiante hace una representación visual del globo no establece su funcionalidad como elemento que da cuenta de lo que dice y piensa el personaje de una manera adecuada ni pertinente. Por otro lado, en el Pre-test no se registra el uso de onomatopeyas en inglés cuando éstas son necesarias.

En el Pos-test se hace evidente el amplio uso de elementos relacionados con el lenguaje verboicónico, es así como el estudiante emplea de manera adecuada las viñetas que dan cuenta de la secuencia lógica narrativa de los sucesos de la historia. Estos elementos usados en el cómic del Pos-test indican la representación pictográfica del mínimo espacio y tiempo y en cada una de ellas acontece una acción que da progresión a la trama que se aborda. Así mismo se observan globos para mostrar lo que dicen y/o piensan los personajes de manera adecuada y pertinente, al corresponderse con la entonación y tipo de emociones que rigen a los personajes al hablar. En el Pos-test, igualmente se hace evidente el uso de onomatopeyas en inglés para representar sonidos en las escenas que lo requieren, es así como en una de las viñetas de la muestra se acude a la onomatopeya “Kapow”, cuando el personaje principal “Power boy” golpea a uno de los villanos.

Es de resaltar que el estudiante hace uso de otros elementos del lenguaje verboicónico que configuran y estructuran diferentes niveles de significación dentro del cómic tales como: líneas cinéticas, metáforas visuales, el significado y manejo del color, expresiones faciales y corporales de los personajes, configuración física y psicológica de los mismos (héroes y villanos), los planos y la composición, los cuales no fueron planeados inicialmente en la SD, pero que fueron

abordados al emerger en algunos trabajos, razón por la que podrían ser trabajados a mayor profundidad en términos de multimodalidad e intersemiótica en procesos investigativos posteriores derivados de este proyecto.

En síntesis, se puede afirmar con base en los resultados arrojados en todas las dimensiones del Pos-test que la SD es una propuesta potente y significativa para fomentar y fortalecer el desarrollo de las diferentes competencias en la producción textual, tanto en lengua extranjera (inglés) como en lengua materna, dado que la secuencia se desarrolló en las dos lenguas. Así mismo, el abordar la SD desde un enfoque comunicativo permitió que los estudiantes produjeran textos auténticos dirigidos a destinatarios reales con propósitos claros en contextos específicos. De igual forma, los estudiantes lograron interiorizar la importancia del trabajo colaborativo para enriquecer y reestructurar sus textos y concebir la escritura como un proceso donde la lectura, planificación, textualización, revisión y rescritura, son fases fundamentales en la producción de sus textos, lo que los llevó a una continua reflexión en torno a sus propios procesos de escritura antes y después de la SD.

De esta manera, se concluye el análisis cuantitativo de la información y se procede a presentar a continuación al análisis cualitativo, en el que se da cuenta de las reflexiones de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora, surgidas del diario de campo.

4.2 Análisis cualitativo: Diario de campo

En el siguiente apartado se abordará el análisis de las prácticas pedagógicas de la docente investigadora, realizado a partir de las categorías que emergieron del diario de campo, las cuales

son: descripción, percepción, autopercepción, indagación, rupturas, autocuestionamiento y por último, democratización.

Dicho análisis está dividido en los 3 momentos de implementación de la SD que comprenden: la fase de preparación (compuesta por 1 sesión de 3 clases), la fase de desarrollo (que consta de 13 sesiones de 15 clases) y la fase de evaluación (compuesta por 1 sesión de 2 clases). Cabe aclarar que por la naturaleza de los datos estos se presentarán en primera persona.

4.2.1 Fase de preparación

Esta fase estuvo planeada en una sesión dividida en 2 clases, cada una de ellas constó de 4 horas debido a que se trabajaron transversalmente las áreas de lengua castellana e inglés, en ellas se desarrollaron la ambientación y contrato didáctico de la secuencia didáctica. Durante el desarrollo de esta fase se evidenciaron las categorías relacionadas con la *descripción*, al dar cuenta de forma detallada de las actividades, esto se debió en gran medida a que la construcción del diario de campo se ejecutó en forma de rejilla, en donde una columna daba cuenta de la descripción de la clase y en la otra de la interpretación y reflexión de mis prácticas. Esta forma de dividir el diario de campo respondió a un cuestionamiento que me planteé con anterioridad, ya que la descripción no sería suficiente para abordar todos los matices que se presentan durante las clases, por ende, si sólo realizaba una descripción no hubiese podido dar cuenta de mis reflexiones personales entorno a la práctica, esto concebido desde las diversas lecturas abordadas durante los seminarios de la maestría y específicamente de los planteamientos teóricos acerca de las prácticas reflexivas de Perrenoud (2011) y Schön (1992).

Una de las categorías que más predominó fue la autopercepción, ya que al ejecutar la fase de ambientación di énfasis a la exposición de mis emociones y sentimientos en torno a las actividades, debido a que era la primera vez que desarrollaba una secuencia, por lo que tenía

muchas expectativas respecto a las reacciones de los estudiantes ante esta propuesta y de cómo mi práctica incidiría en ellos y su comportamiento:

“Durante esta sesión me sentí realmente motivada por la forma como los estudiantes respondieron ante la actividad, se les notaba muy entusiasmados. (...) Uno de los aspectos en el que sentí un poco de frustración fue el momento en el que les pregunté sobre el diccionario ya que la mayoría del salón no lo llevó”. (Sesión 1, clase 1).

De igual forma, la categoría democratización se presentó, ya que buscaba espacios en los cuales los estudiantes participaran y logaran exponer sus puntos de vistas:

“Además, esta sesión dio pie a que se generaran opiniones diversas en torno a un tema en particular que ya había previsto, el cual era el rol del hombre y la mujer como superhéroes, esto los llevó a un diálogo sobre los prejuicios y paradigmas que a veces tenemos en torno a si los estudiantes varones se sienten bien al pertenecer a un grupo donde su representante fuese una superheroína”. (Sesión 1, clase 1).

Otro ejemplo en torno a la democratización se dio durante esta misma clase:

“Durante esta clase se abrió un espacio importante de socialización el cual yo no visioné al planear la actividad el cual fue que mientras los estudiantes pegaban su nombre debajo del superhéroe que les había tocado, comenzaron a hablar entre ellos sobre su superhéroe y compararlo con el del compañero, además también hacían comentarios sobre la liga a la que pertenecían, al observar esto incentivé con preguntas sobre sus superhéroes y las ligas a algunos estudiantes que sólo se limitaron a pegar en la pared y de esta manera ellos también se involucraron en las conversaciones de sus otros compañeros. (Sesión 1, clase 1).

Percibir y ser consciente de estos espacios de democratización fueron realmente fundamentales para mí, ya que a partir de ellos proyecté cambios en las actividades posteriores

para dar prioridad a más interacciones entre los estudiantes, buscando fueran ellos los que crearan sus propios espacios de socialización y participación.

Así mismo, otra categoría que se evidenció durante esta primera fase fue la adaptación debido a que se presentaron varias situaciones en las que tuve que hacer los ajustes necesarios para involucrar el tema, ideas, preguntas y problemáticas que surgieron durante las clases.

“el no haber llevado los diccionarios no impidió que logran traducir lo que se les pedía debido a que usaron el contexto donde estaba la palabra, además algunos de ellos recordaron las clases sobre los cognados y eso los ayudó a traducir adecuadamente las palabras por sí solos, de igual forma se preguntaban entre ellos.” (Sesión 1, clase 1).

Esto se debió en gran medida a la planificación y proyección que tuve de la secuencia como un todo integrador, además de siempre tener muy presente los conocimientos previos de los estudiantes y cada idea que surgía de ellos en torno a las actividades.

En esta primera fase también se presentó la categoría percepción, dado que buscaba interpretar constantemente la manera cómo se sentían los estudiantes con las actividades realizadas durante las clases para poder continuar con las estrategias planificadas, visionar nuevas estrategias y/o proyectar cambios en ellas. Esta interpretación de lo que ocurría en el grupo me permitió analizar si la secuencia iba por buen camino y si estaba teniendo la aceptación de los estudiantes.

“Así mismo, se mostraron curiosos ante lo que iban a realizar y cuál era el objetivo de esa actividad lo que se evidenció en sus preguntas y participaciones durante toda la sesión” (1 sesión, 1 clase). “Todos reaccionaron de una manera positiva y se acercaron a leer el texto (cómic) y a comentarlo”... “Todos estuvieron muy concentrados realizando esta actividad, durante ella surgieron otras ideas las cuales se redactaron en el tablero” (1 sesión, 2 clase)

E5: Me gustó que fuimos nosotros los que encontramos a los superhéroes y pudimos encontrarlos a todos.

E8: A mí me gustó la historia de Fénix, porque ella reencarna de sus cenizas.

E3: La actividad puede mejorar estando todos sentados porque dos estudiantes estuvieron de pie en algunas ocasiones y también que la próxima el salón esté todo pintado. Sería chévere que todo esto permanezca y que todos participaran.

Los estudiantes se mostraron emocionados con la clase teniendo esto teniendo las opiniones que dieron en torno a las actividades” (1 sesión, 2 clase).

De esta forma, se concluye que las categorías halladas durante la fase de preparación en el diario de campo fueron la descripción, la autopercepción, la democratización, la adaptación y la percepción en las dos clases desarrolladas durante la primera sesión referida a la ambientación y el contrato didáctico.

A continuación se analizarán las categorías evidenciadas durante la fase de desarrollo.

4.2.2 Fase de desarrollo

Esta fase estuvo planeada en 13 sesiones dividida en 15 clases, cada una de ellas constó de 4 horas debido a que se trabajaron transversalmente las áreas de lengua castellana e inglés. Durante el desarrollo de esta fase se evidenciaron cada una de las categorías que emergieron del diario de campo, lo anterior como resultado de realizar reflexiones más críticas y profundas sobre mi praxis en las actividades implementadas. De esta manera, se reafirma la importancia de este estudio, debido a que me llevó a ser consiente de mis propios procesos de enseñanzas y el tipo de estrategias y metodologías que utilizaba en cada clase, lo que posiblemente se tradujo en las transformaciones en los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Lo anterior permitió que realizara los cambios necesarios en mi quehacer como docente de inglés y lengua castellana.

Fue así como reflexioné en torno a las actividades ejecutada en las clases y las impresiones y opiniones dadas por los estudiantes en cada una de ellas para realizar los ajustes necesarios y potenciar la SD. Ello basado en lo que Perrenound (2007) plantea como “reflexión sobre la acción”, que consiste en un proceso más profundo, lo que me permitió reflexionar en

retrospección sobre mis prácticas. “Durante esta sesión me di cuenta que los estudiantes se interesaban en dar sugerencias sobre las maneras como se podían abordar algunas actividades, por lo que reestructuraré la siguiente sesión teniendo en cuenta las sugerencias dadas” (Sesión 2, actividad 3). Se evidencia en este punto que emergió la categoría de Adaptación al realizar los ajustes necesarios en virtud a las necesidades de los estudiantes y el contexto.

Tres de las categorías que más emergieron durante esta fase fueron las de Autopercepción, Autocuestionamiento y Democratización. En cuanto a la primera, surge en la exposición de sensaciones, pensamientos y emociones suscitadas en torno a las reacciones positivas que los estudiantes demostraron en cada una de las actividades. De este modo, la Autopercepción respecto a mis prácticas cambió significativamente al evidenciar la participación y el progreso progresivo que iban alcanzando los estudiantes en cada una de las sesiones y actividades desarrolladas a través de la SD.

“Hoy me siento realmente muy contenta debido que durante la exposición de sus superhéroes favoritos el estudiante X, quien nunca había participado de forma activa en las clases desarrolladas antes de la SD, pasó al frente y sustentó de manera lógica, clara y coherente su compromiso. Además, se notaba en él una emoción que no había visto antes. Al terminar su exposición los compañeros le realizaron varias preguntas y él las respondió con mucho entusiasmo. El superhéroe favorito que había escogido era Fénix de los X-men. Me siento muy complacida y satisfecha de que las actividades que estoy implementando están impactando de esta manera tan positiva en los estudiantes” (Sesión 7, actividad 1).

El percibir el impacto que generaba la SD en los estudiantes, la motivación y emociones positivas que se suscitaban en mí al observar el progreso del grupo y el gran entusiasmo y disposición de los estudiantes en cada una de las actividades, me hizo comprender, en cada una de las sesiones, que la planificación y el enriquecimiento de la SD mejoraba en gran medida los

proceso de aprendizaje de los estudiantes y los mantenía entusiasmados no solo a ellos sino también a mí desde el rol como docente y ser humano:

“Es muy motivador ver a todos los estudiantes tan concentrados en la creación de sus superhéroes. Todos están escribiendo en sus rejillas y mostrándole, en ocasiones, a sus compañeros lo que han escrito (algunos hicieron parejas o grupos de tres). Se sienten muy alegres por los personajes que están creado, ya que al preguntarles a varios de ellos me cuentan con mucha pasión y emoción las historias de sus personajes, su nombre, qué poderes tiene, cómo es su personalidad, sus debilidades etc. Al escucharlos me es imposible no sentirme orgullosa de estar logrando que ellos se emocionen con el hecho de escribir. Durante esta clase me he sentido realmente feliz. Y he pensado en el impacto que tengo como docente en los estudiantes” (Sesión 8, actividad 1).

La expresión de mis emociones y sentimientos a través de toda la SD implicó un aspecto significativo en mis reflexiones ya que me permitía reencontrarme con mi vocación como docente y la importancia de esta profesión en la transformación de la sociedad.

En segundo lugar, en cuanto a la Democratización, en cada planeación de las sesiones promovía espacios que posibilitaran la participación activa de los estudiantes y que fueran ellos los protagonistas de sus aprendizajes. Los estudiantes empezaron a encontrar sus propias voces, a apropiarse de los discursos y de sus procesos. Lo anterior generó que siempre buscaran dar sus opiniones y percepciones en torno a las temáticas y actividades desarrolladas.

“Varios estudiantes participaron en la puesta en común sobre las preguntas de evaluación de la sesión. [¿Te gustó la actividad que se realizó?]

Estudiante X: Sí, porque me divertí mucho, aunque al comienzo estaba nerviosa, pero al final lo superé. Logramos aprender muchos aspectos del cómic por nosotros mismos y lo que más me gustó fue que lo hicimos en inglés y a mí antes me daba pena hablar en inglés o escribir algo porque no sabía. También aprendí

sobre historias de superhéroes, trabajamos en grupo y me gustó muchísimo”

(Sesión 7, actividad 1)

[¿Qué aspectos se pueden mejorar en esta actividad?]

Estudiante 2: Que algunos compañeros participen más y que también todas las paredes estén pintadas con elementos del cómic con colaboración de nosotros para que el salón se vea más bonito.

Otro ejemplo de Democratización extraído del diario de campo se evidencia en el siguiente apartado:

“Se realizó una socialización luego de la actividad. Algunas de las opiniones ante esta fueron: Estudiante X: Nuestros compañeros hicieron un buen trabajo y si lo hicieron muy bien es porque al parecer comprendieron que son los textos narrativos; y me gustó mucho también su expresión artística y que en ella se pudieran expresar muy bien mediante sus dibujos; hubo una compañera que se equivocó y trajo otro tipo de texto. Mi trabajo también me gustó porque primero traje un mito y después quise traer otros tipos de textos; y en cuanto al trabajo en grupo que no lo pudimos terminar lo cambiamos por pasar al tablero esperamos que lo volvamos a hacer en un trabajo colaborativo” (Sesión 3, actividad 1).

Asimismo, en cada una de las actividades realizadas durante la SD los estudiantes tenían espacios que les permitían expresar sus ideas, emociones, opiniones, dudas, etc., en torno a las temáticas abordadas teniendo en cuenta diversos métodos de expresión, estos espacios se presentaban de formas diferentes dependiendo del tema que se trabajaba. El instaurar estos espacios de participación activa enriqueció significativamente los procesos de enseñanza y la reflexión de cómo perciben mis estudiantes mis modos de enseñanza y si estos beneficiaban sus procesos de aprendizaje en ellos.

De igual manera, se presentaron momentos de Ruptura frente a situaciones en las que fue necesario proponer nuevas estrategias para desarrollar la clase debido a necesidades específicas que surgían. Uno de los aspectos por los que se generaron ciertas rupturas se fue la participación

activa de los estudiantes, quienes realizaban sugerencias sobre las actividades planificadas o proyectaban ciertas actividades, lo que me llevaba a hacer los ajustes pertinentes.

“En la sesión de hoy un grupo de estudiantes expuso su interés en realizar para la próxima clase la exposición de sus superhéroes favoritos utilizando el vestuario correspondiente, al escuchar esta propuesta el grupo en general estuvo de acuerdo por lo que deberé realizar cambios en la sesión siguiente que ya estaba planificada, por lo que ahora debo enfocarla teniendo en cuenta esta sugerencia y darle más tiempo a la fase de inicio de la primera actividad” (Sesión 8, actividad 1).

Estas situaciones me exigían buscar estrategias guiadas a esas sugerencias e indagar en las correspondientes fuentes teóricas que me ayudaran a sustentar mi trabajo. Lo anterior, en consecuencia, hacía emerger la categoría de la Indagación, relacionada precisamente con la búsqueda de explicaciones o respuestas teóricas o metodológicas sobre situaciones específicas que suceden en el aula.

Las rupturas enriquecen el pensamiento divergente y creativo dado que permite pensar en posibilidades diversas enriqueciendo lo que ya estaba planificado, lo que se relaciona con la reflexión sobre la acción. Además, estas situaciones de ruptura me permitieron reflexionar sobre situaciones que se pudieran presentar más adelante, como lo afirma Perrenaud (2011):

En la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella solo tiene sentido, *a posteriori*, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga. (p. 30-31).

Por otra parte, la categoría Autocuestionamiento fue una de las que más emergió durante esta fase debido a las constantes reflexiones que se suscitaban en cada uno de los momentos de la SD,

tanto en la planificación, como en la ejecución y evaluación de las sesiones y actividades.

Cuestionar constantemente mi quehacer permitió la autoevaluación y reflexión en todos los aspectos que tienen que ver con mi rol como docente, ser consciente del *qué, cómo y por qué* de todos los aspectos de mi práctica me permitía reconstruirme y transformarme en el contexto de mi propia praxis y de esta manera observar como los estudiantes respondían de forma positiva a las transformaciones que se estaban dando en la ejecución de las clases y cómo influían en sus procesos de aprendizaje de los mismos siendo capaces de comprender y asimilar la importancia y potencia de la SD.

En conclusión, en esta fase dio la reflexión en y sobre la acción, hecho que generó transformaciones en las concepciones y prácticas docentes, llevándome a resignificar mi praxis en el aula, haciéndola más potente y significativa en los procesos de enseñanza, lo que repercutió positivamente en los procesos de aprendizaje de mis estudiantes.

4.2.3 Fase de cierre

La fase de cierre, está relacionada con la fase de evaluación final de la SD, la cual correspondió a una sesión con una intensidad horaria de 6 horas. Al respecto es importante aclarar que la evaluación se realizó de manera permanente, en todas las fases de la SD, pero que en la última sesión se evaluaron los aprendizajes y la manera cómo se llevó a cabo la propuesta.

Durante esta última fase se evidencian los cambios significativos que se dieron en mis prácticas pedagógicas, al compararlas con la manera como las realizaba antes de la implementación de la SD. Fue supremamente satisfactorio ver la mejoría que se dio en el proceso de aprendizaje del grupo de estudio y la motivación con la que hicieron las actividades propuestas en cada una de las sesiones, lo que se reflejaba en sus opiniones, ideas y sugerencias, que enriquecían el proceso. El comenzar a trabajar de una manera diferente, creativa, realmente

significativa, con propósitos reales y auténticos en la escritura, con objetivos claros y específicos, con metas trazadas y acciones planificadas, le dio un nuevo sentido a mi rol como docente y una gran satisfacción al comprobar las transformaciones que se dieron en los estudiantes y los aprendizajes significativos que apropiaron. Es así como se presenta en el diario de campo:

“Los estudiantes desde muy temprano llegaron al aula audiovisual para empezar a montar todo lo relacionado con la Primera Convención de Cómics en inglés de la Institución, parecían estar muy alegres y emocionados. Ellos mismos se delegaron funciones para tener lista la instalación a tiempo. Pegaron en las paredes los afiches de los superhéroes de sus cómics, decoraron el salón y la mesa de conferencias. Sentí que se apropiaron realmente de ese momento ya que en ella les expondrían a otros estudiantes sus producciones y darían a conocer todo el proceso que vivieron durante la SD” (Sesión 10, actividad 1)

De igual manera se presenta la siguiente anotación en el diario:

“Durante la organización de la convención vi a los estudiantes muy seguros y emocionados en su rol de conferencistas en la mesa principal, la manera como motivaban a los estudiantes más pequeños a que se reconocieran como escritores y comenzaran escribir ellos mismos sus propios cómics en inglés me lleno de mucha satisfacción y alegría. Cuando los docentes invitados le realizaban preguntas en torno a todo el proceso de la SD ellos contestaban con seguridad, de forma clara todo lo que había significado las diferentes actividades y como ellas les permitieron producir sus textos finales los cuales mostraban con gran orgullo. Invitaron una y otra vez a sus compañeros a escribir. En ese momento me sentí realmente emocionada analizando todo el impacto que generó el desarrollo de la SD en ellos, todo lo que habían aprendido durante este “viaje” que tuvimos juntos y como se habían apropiado de sus producciones” (Sesión 10, actividad 1)

El hecho de observar cómo en los estudiantes se fomentó un espíritu autónomo, crítico, analítico y reflexivo de sus aprendizajes, cómo avanzaron en el aprendizaje del inglés respecto a sus conocimientos iniciales, la motivación con la que emprendían cada actividad que se les

sugería y su participación siempre activa me hizo sentir que todo este proceso fue muy valioso. De la misma forma, todos los cambios y transformaciones que se dieron en mis prácticas eran necesarios para mejorar el aprendizaje en los estudiantes y mejorar mi propia praxis. El implementar una SD de enfoque comunicativo y tener una visión reflexiva de mis prácticas me hizo comprender la responsabilidad que tengo como docente de lengua extranjera (inglés), de fomentar un adecuado proceso de enseñanza en mis estudiantes, trascendiendo las prácticas de enfoque tradicionalista, de llevarlos a pensar en la importancia que tiene el conocimiento y dominio del inglés en los contextos actuales y su valor como herramienta de comunicación con otras sociedades, lo que les permite una ampliación de sus conocimientos y aprehensión del mundo; además de situarse como sujetos globales, sociales, autónomos, democráticos y críticos, capaces de expresar sus opiniones, puntos de vistas, ideas y posturas ante determinadas situaciones, capaces de transformar sus contextos en la exposición de sus ideas reflejadas en sus producciones, tanto en su lengua materna como en inglés.

Siento de igual manera que he crecido con ellos, además este proceso hizo que me exigiera al cien por ciento para potenciar mi quehacer dentro del aula, en cada actividad aprendía algo nuevo sobre mis prácticas, mis estudiantes y mi papel como docente y formadora de sujetos que tendrán en sus manos la posibilidad de transformar la sociedad en pro del bien común.

En síntesis, la implementación de la SD me permitió mejorar, no solo los procesos de producción textual de los estudiantes, sino su capacidad para participar, trabajar en equipo y de manera autónoma, valorar la escuela y el aprendizaje, reconocer la importancia de la lectura y la escritura para la vida, además de posibilitar mi reflexión constante en y sobre la acción, lo que potenció los procesos de enseñanza en lengua extranjera, reconociendo la importancia de contextualizar la enseñanza del lenguaje en situaciones comunicativas reales y en problemáticas del entorno.

5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones derivadas de este proyecto de investigación, que tuvo como objetivo: determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo cómic, en Lengua Extranjera (Inglés), llevado a cabo con un grupo de estudiantes de 7° grado de una institución oficial del municipio de Riohacha, La Guajira, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Inicialmente, es preciso resaltar que a la luz del análisis de los resultados se rechazó la hipótesis nula y se validó la hipótesis de trabajo, lo que da cuenta del impacto de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de cómics en lengua extranjera (inglés), por parte del grupo de estudio.

En cuanto a los resultados obtenidos en el Pre-test se evidenció que la dimensión que obtuvo el más bajo puntaje fue el lenguaje verboicónico. De manera puntual, se encontró que antes de la aplicación de SD los estudiantes no tenían claridad acerca de la producción de cómics, lo cual se manifestó en el desconocimiento del lenguaje y elementos propios de este tipo de texto, así como en la superestructura, tampoco se representaban el contexto de comunicación de sus producciones, ni los posibles destinatarios reales a quienes iban dirigidos sus textos.

Asimismo, con relación al uso de la lengua extranjera en sus cómics, los resultados que arrojados en el Pre-test demostraron el poco conocimiento y dominio del inglés, por lo que su uso se limitó solo a expresiones de saludos y despedidas presentando en gran medida interrupciones de

palabras y expresiones en su lengua materna. Como consecuencia, sus historias se limitaron debido a la imposibilidad de escribir sus ideas en inglés, fue así como la mayoría de los textos en el Pre-test consistían en dibujos en donde los personajes únicamente se saludaban, o como solución al limitado vocabulario en lengua extranjera dieron prelación al lenguaje icónico para evitar escribir enunciados en inglés. Esta situación probablemente se debió al hecho de no usar la lengua extranjera (inglés) en contextos comunicativos reales y significativos antes de la implementación de la SD lo que repercutió en la poca comprensión del idioma impidiendo que en el Pre-test logaran desarrollar y configurar historias coherente y lógica en lengua extranjera. Lo anterior se debe posiblemente a que antes de la SD el aprendizaje del inglés estaba centrado en su mayor parte en metodologías basadas en el paradigma gramatical buscando únicamente la memorización y repetición de estructuras sintácticas del inglés, desligando los contextos comunicativos y el uso real de la lengua y dejando así de lado el desarrollo de las competencias comunicativas.

Lo expuesto puede estar ligado en gran medida a la poca implementación de esta modalidad de textos en el aprendizaje del inglés e incluso del español y a la manera como son articulados y abordados los procesos de su enseñanza dentro del aula. El trabajo con el texto narrativo tipo cómic, posibilita la producción de textos en lengua extranjera al hacer uso del lenguaje verboicónico, esta combinación de texto e imagen se presenta con elemento potente y atractivo visualmente para los estudiantes. Al respecto Alonso (2012) destaca la importancia que posee este tipo de textos en el aprendizaje de una lengua extranjera debido al uso de imágenes lo que favorece a la participación activa del estudiante y una mayor comprensión de la lengua objeto.

Respecto a los niveles de desempeño, en el Pre-test los estudiantes se situaron entre los niveles Bajo y Medio, ubicándose la mayoría del grupo en el primero, mientras que ninguno alcanzó el nivel Alto, por lo que se hizo pertinente implementar la SD con el propósito de desarrollar

actividades guiadas hacia la producción de textos, sustentadas en las propuestas de Jolibert (2012), Hayes (1996) y Flower y Hayes (1981), en torno a la planificación, textualización, revisión y reescritura.

Luego de la implementación de la SD y de evaluar al grupo de estudio mediante un Pos-test, el análisis de los resultados arrojados mostró una mejoría en la producción escrita de textos narrativos tipo cómic en inglés. Es así como en el Pos-test se evidenció que los estudiantes hacían más uso de enunciados en inglés, lo que posibilitó el desarrollo de las tramas que buscaban abordar; y aunque presentaron ciertas dificultades en aspectos sintácticos y ortográficos ya poseían un vocabulario mucho más amplio que les permitió configurar de forma lógica sus narraciones. De la misma manera, se evidenció su comprensión en torno a las microestructuras y macroestructura que se presentan en los textos narrativos y específicamente en el cómic, además del manejo de aspectos tales como la situación de comunicación, la superestructura y elementos propios del cómic.

Con relación a los resultados del Pos-test, es preciso decir que todos los indicadores de las cuatro dimensiones presentaron transformaciones positivas luego de la implementación de la SD, lo cual se evidencia en la movilización de la mayoría de los estudiantes al nivel Alto, en cada uno de los aspectos evaluados. Cabe resaltar que la dimensión que obtuvo más cambios fue la Superestructura lo que demuestra la interiorización por parte del grupo de estudio de la estructura interna que poseen los textos narrativos, ello sustentado en actividades que partían de los planteamientos de Jolibert (2009), Cortés & Bautista (2003), Barthes (1972) y Van Dijk (1992) en cuanto a la estructura de los relatos.

En dicha dimensión el indicador que obtuvo más cambios fue la *fuerza de transformación* y el de menor avance fue el *estado inicial*. Por otro lado, la dimensión Lenguaje verboicónico, que si bien presentó cambios positivos en relación con las otras dimensiones, fue la que evidenció

menos transformaciones lo que probablemente se deba al poco uso que se hace del cómic en las aulas de clase, lo que conlleva al desconocimiento de los elementos propios del lenguaje verboicónico que posee este tipo de textos, aspectos que el grupo de estudio fue comprendiendo y asimilando en el desarrollo de la SD, a partir de los planteamientos de Alonso (2010), Acevedo (1992), Aparici (1972), Eisner (1985), Gasca & Gubern (1988), McCloud (2007), Barbieri (1998) y Cuñarro y Finol (2012). Por otra parte, en esta dimensión el indicador que mostró mayores cambios fue el referido a *onomatopeyas* y el que menos demostró transformaciones en comparación con los demás fue el indicador *globos*.

Los resultados arrojados en Pos-test probablemente se dieron como consecuencia de la aplicación de la SD, la cual se concibió como una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la producción de textos escritos, en una lengua extranjera (inglés). En este sentido se reconoce la potencia que tiene este tipo de propuesta, en los procesos de aprendizaje de estrategias cognitivas, actitudinales y procedimentales, aspectos fundamentales en la producción de cualquier tipo de texto.

Diseñar la SD desde un enfoque comunicativo, permitió que los estudiantes se concibieran como autores y enunciadores que producen textos con propósitos y destinatarios reales, en contextos auténticos de comunicación, fomentando de esta manera aprendizajes potentes y significativos que posibilitaron a los estudiantes concebir la escritura como una práctica social, que requiere ser usada en diferentes situaciones de la vida diaria. Estos resultados concuerdan con las investigaciones de Bernal y Bernal (2016), Quintero y Salazar (2016) y Soto (2014) los cuales exponen que el trabajo con secuencias didácticas permite mejorar la producción textual de los estudiantes y las proponen como mediadoras en los procesos de enseñanza del lenguaje.

Ahora bien, la implementación de la SD desde un enfoque comunicativo potenció el aprendizaje del inglés en el grupo de estudio al hacer un uso real de la segunda lengua en pos a

situaciones de comunicaciones que eran reales y significativas para ellos. El comprender que sus textos podían ser leídos por otro grupo cultural y mediante ellos mostrar sus modos de vida, situaciones, problemáticas, formas de ver el mundo y crear mundos mediante sus producciones abrió ante ellos la posibilidad de ser sujetos con apertura al mundo y la posibilidad de crear vínculos universales a través del uso de otra lengua. Los estudiantes dejaron de ver el aprendizaje del inglés como algo ajeno a su realidad y su vida cotidiana, lo desvincularon de los paradigmas que tenían sobre cómo se aprendía el inglés concebido por ellos antes de la SD sólo desde aspectos sintácticos y gramaticales; y comenzaron así a comprender la importancia de su uso real. De esta manera, los estudiantes buscaron mejores formas de expresarse en inglés, no realizando traducciones literales sino tratando de hacer traducciones contextualizadas a las situación o situaciones que querían expresarles a sus posibles destinatarios, dejaron de repetir y copiar estructuras gramaticales de forma mecánica y comenzaron a compararlas y analizarlas con el español haciendo preguntas e indagando sobre el *cómo*, *por qué* y *para qué* de la función de cada uno de los aspectos de la lengua en contextos específicos. Todo ello se dio como resultado de trabajar el aprendizaje de la lengua desde un enfoque comunicativo ya que como lo plantea el MCERL (2012) concebir el lenguaje desde este enfoque permite reconocer la importancia de aspectos sociales y culturales sujetos a él generando de esta manera vínculos entre los sujetos del mundo. La importancia y pertinencia de trabajar la enseñanza de la lengua extranjera desde el desarrollo de competencias comunicativas dentro del aula y no únicamente desde aspectos puramente gramaticales concuerda con las investigaciones llevadas a cabo por Braylan & Bereterbide (2006), Yi Lin (2008), Noguera & Hoyos (2009), McBride (2009), Maturana (2011), Pinto (2015) y Bernal & Bernal (2016).

En consecuencia, haber trabajado la producción de textos haciendo uso de una SD de enfoque comunicativo promovió en los estudiantes un pensamiento reflexivo y crítico en torno a sus

propios procesos de escritura en inglés y en español, comprendiendo que éstos no solo requieren del uso de la competencia lingüística sino también de la comunicativa la cual es fundamental para aprender a usar real la lengua en diversos contextos comunicativos, reconociéndose como enunciadores con propósitos y destinatarios reales. De este modo, la implementación de SD supone procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, en los que se hacen uso de textos auténticos, teniendo en cuenta los contextos en los que están inmersos los estudiantes.

De igual forma, el trabajar con SD no sólo generó cambios en el grupo de estudio sino también en los procesos de enseñanza de la docente que aplicó la propuesta. Dichos cambios se dieron de manera progresiva durante todo el desarrollo de la SD. En ese sentido, las concepciones de la docente en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera fueron transformándose, a partir de la reflexión de sus prácticas, las cuales fueron registradas en el diario de campo del que emergieron varias categorías tales como autocuestionamientos, rupturas, percepciones en tono a sus estudiantes y su práctica, autopercepciones, entre otras y que daban cuenta de la autoevaluación y reflexión continua sobre sus prácticas de enseñanza. Lo que dio lugar a una mirada crítica de sus acciones dentro del aula, y permitió hacer los ajustes necesarios para mejorar los procesos de aprendizaje del inglés en los estudiantes. De igual forma, la intervención la llevó a considerar el inglés como una lengua vehicular con otras culturas y sociedades del mundo que posibilita un diálogo abierto y crítico acerca de diferentes aspectos de la realidad.

6. Recomendaciones

Los resultados evidenciados durante este trabajo de investigación en el que se implementó una secuencia didáctica de enfoque comunicativo permitieron demostrar que se pueden mejorar los procesos de producción textual en una lengua extranjera, en este caso particular del inglés, mediante prácticas de enseñanzas y metodologías sustentadas en el desarrollo de competencias comunicativas. Teniendo en cuenta lo expuesto, se presentan las siguientes recomendaciones: Promover y fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera desde un enfoque comunicativo que permita la interacción y el uso de la misma (inglés) en contextos auténticos y reales, que permita a los estudiantes concebirse como enunciadores con propósitos específicos de comunicación que construyen textos para destinatarios reales.

Hacer uso del cómic como un tipo de texto narrativo polifacético, didáctico y lúdico muy pertinente para la enseñanza del inglés, teniendo en cuenta que por todas las particularidades y elementos que confluyen en él lo hacen un texto atractivo y dinámico para los estudiantes.

Con respecto a los procesos de producción se propone a los docentes que lo trabajen desde el desarrollo de diferentes fases que involucren la planificación, la textualización y la re-escritura. De igual forma, promover actividades tales como: la confrontación con textos expertos, el trabajo entre pares, actividades de metacognición, entre otras estrategias, que promuevan la producción de textos coherentes, cohesivos y pertinentes, lo que permitirá al estudiante reflexionar sobre sus propios procesos de escritura.

Crear instrumentos de evaluación tales como la rejilla utilizada en este estudio dado que permite a los docentes identificar los conocimientos de los estudiantes respecto a los procesos de escritura, así como los aspectos que requieren fortalecerse, con miras a diseñar actividades pertinentes en la búsqueda del mejoramiento en los procesos de producción textual.

Por último, se propone que los docentes del área de lengua extranjera (inglés) implementen el uso de secuencias didácticas de enfoque comunicativo en los procesos de enseñanza no únicamente en la producción de textos narrativos sino también con otros tipos de textos. De la misma forma, se sugiere generar procesos reflexivos en los procesos de enseñanza del inglés con el fin de fomentar el análisis en y sobre la acción de las prácticas de los docentes que conlleven a realizar los ajustes pertinentes en relación a las necesidades de los estudiantes.

Bibliografía

- Acevedo, J. (1992) *Para hacer historietas*. Madrid, España. Editorial Popular.
- Alonso, M. (2012). *El comic en la clase de ELE: Una propuesta didáctica*. Suplementos marco ELE. ISSN 1885-2211, N°14, 2012. Recuperado de:
<http://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>
- Álvarez, T (2010). *Competencias Básicas en Escritura*. Barcelona, España: Octaedro.
- Álvarez, T y Ramírez, R. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. Revista Didáctica (Lengua y literatura) ISSN 1130-0531, [N° 18, 2006](#), págs. 29-60. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201293>
- Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid, España. Ediciones de la Torre.
- Arango, J., Gómez, L. y Gómez, M. (2009). *El cómic es cosa seria: El cómic como mediación para la enseñanza de la educación superior*. Anagramas, Volumen 7, N° 14, pp. 13–32 - ISSN 1692–2522 - Enero-junio de 2009. 170 p. Medellín, Colombia
- Arias, O. y García, J. (2006). *El papel de la revisión en los modelos de escritura*. Aula Abierta, 88 ISSN 0210-2773 págs. 37-52. Universidad de Oviedo. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2684194.pdf>.
- Barbieri, D. (1998). *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós

- Barreto, J., Mateaus, C. & Muñoz, C. (2011). *La práctica reflexiva, estrategia para construir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza*. Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Javeria. Recuperado de:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1260/BarretoLondonoJazmine2011.pdf?sequen>
- Barthes, R. (1972). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Revista Comunicaciones. Recuperado de:
<https://clea.edu.mx/biblioteca/Barthes%20Roland%20%20Anlisis%20Estructural%20De1%20Relato.pdf>
- Batista, J. y Arrieta, B. (2003). *Consideraciones teórico-epistemológicas de la traducción en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Revista Perfiles, Año 24, No. 1: 7-37.
- Braylan, M. y Bereterbide, D. (2006). *El proceso de la construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera*. Toronto, Canadá. Lectura y Vida
- Bernal, C.y Bernal, H. (2016). *Implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción escrita de resúmenes en inglés, con estudiantes de una universidad oficial de Pereira*. Recuperado de:
repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6529/37262B517.pdf
- Camargo, Z., Caro, M. y Uribe, G. (2012). *Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos*. Sophia, (8) Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749011>> ISSN 1794-8932
- Camps, A. (1992). *Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela*. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 2. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/aula/002-la->

[expresion-escrita--tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo/hacia-una-renovacion-de-la-ensenanza-de-la-composicion-escrita-en-la-escuela](#)

Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*.

Lectura y Vida, año 24, 1-11.

Camps, A. y Colomer, T. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona,

España. GRAÓ

Cárdenas, R. y Miranda, N. (2014) *Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en*

Colombia: un balance intermedio. Educ. Educ. Vol. 17, No. 1, 51-67, pp. 51- 67.

Disponible en:

<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utp.edu.co/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=4ed13-ec4f-4db3-be6b-ab2e6f04a48d%40sessionmgr4005&vid=18&hid=4111>

Carlino, P. y Santana, D. (2003) *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en*

Educación Infantil y Primaria. Boadilla del Monte, Madrid. A. Machado Libros, S. A.

Chacón, C. (2003). *Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la*

actualización de los docentes de inglés de la Tercera Etapa de Educación Básica:

Evaluación de una experiencia. Acción Pedagógica y Propuestas Didácticas, Vol,12,

Nº2. Disponible en:

http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17124/2/articulo_11.pdf

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Chonata, S. (2016). *Las historietas y las funciones del lenguaje del idioma inglés en los*

estudiantes de tercer año de bachillerato general unificado de la unidad educativa

Oscar Efrén Reyes del Cantón Baños de Agua Santa, Provincia de Tungurahua.

Disponible en:

<http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/22549/1/TESIS%20SILVIA%20CHONATA%20PEREZ.pdf>

- Clouet, R. (2010). *El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España*. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 48(2), 71-92. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200004&lng=es&tlng=e. 10.4067/S0718-48832010000200004.
- Colomer, T (2001). La formación del lector literario. Narrativa, infantil. Recuperado de <http://www.plandelectura.mec.gub.uy/innovaportal/file/34692/1/formacion-lector-literario.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, Enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Anaya, S.A.
- Correa, M. (2006). *Contexto, interacción y conocimiento en el aula*. Pensamiento Psicológico, Vol.2, N°7, 2006, pp. 133-148. Recuperado de: <http://revistas.javerianacali.edu.co/javevirtualoj/index.php/pensamientopsicologico/articloe/viewFile/46/135>
- Cortés, J. y Bautista, A. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos*. Cali, Colombia: Colección Impronta.
- Courtés, J (1997). *Análisis semiótico del discurso: Del enunciado a la enunciación*. Madrid: Editorial Gredos.
- Cuñarro, L. y Finol, J (2012). *Semiótica del cómic: Códigos y convenciones*. Universidad del Zulia. Revista Signa 22 (2013), pp. 267-290.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la Lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

- Eisner, W. (2004). *Comic and sequential art*. USA. Poorhouse Press.
- Evangelista, D. (2014). *La cohesión y mecanismos de cohesión en la composición de textos*.
Revista Lengua y Sociedad N° 14 Vol. 14 N° 1. Recuperado de:
revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/download/464/435
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Fondo de Cultura Económica
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Forteza, R. (2004). *Lenguas extranjeras, escritura y desarrollo: un reto para el profesional de las ciencias médicas*. ACIMED, 12(6), 1. Recuperado en 21 de octubre de 2018, de
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000600008&lng=es&tlng=es.
- Flower, L. y Hayes, R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. College Composition and Communication, vol. 32, N°4, pp. 365-387.
- García, A. y Albadalejo T. (1983). *Estructura composicional: macroestructuras*. ELUA. Estudios de Lingüística. N. 1 ISSN 0212-7636, pp. 127-179
- Garrido, A. (1996). *El texto narrativo. Teoría de la literatura y la literatura comparada*. Madrid, España. Editorial Síntesis
- Garrido, M. (1999). *Los conectores pragmáticos en la enseñanza ELE: Argumentación y relevancia*. ASELE, actas X. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766307>
- Gasca, L. y Gubern, R. (1988). *El discurso del cómic*. Madrid, España. Ediciones Cátedra.

Genette, G. (1972). *Fronteras del relato*. Revista Comunicaciones pp. 193-208. Recuperado de:

<https://clea.edu.mx/biblioteca/Barthes%20Roland%20-%20Anlisis%20Estructural%20Del%20Relato.pdf>

Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona, España Francia: Editorial Lumen

Gubern, R. (1979). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona, España. Ediciones Península.

Gumperz, J. (1972). “Preface” y “Introduction” en Gumperz, J. y Hymes, D., comps.,

Directions in Sociolinguistic. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Gutiérrez, M., Buriticá, O. y Rodríguez, Z. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Pereira, Colombia. Recuperado de:

http://www.academia.edu/33325466/El_socioconstructivismo_en_la_ense%C3%B1anza_y_el_aprendizaje_escolar

Hayes, J. R. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. En C.

Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hernández, Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.

Hernández, A. y Quintero, A. (2002). *La composición escrita: Proceso de enseñanza*. España:

Universidad de Salamanca: Revista de Educación, núm. 329 (2002), pp. 421-441

Hurtado, R. D. y Restrepo, L. A. (2005). Escritura y metacognición. En M. Pérez, *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje. Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Forma y Función, 0(9), 13-37.
- Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Jolibert, J. (1992). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile, Chile: DOLMEN Ediciones.
- Jolibert, J y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Edward Arnold.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- Lomas, C. (2006). *Enseñar lengua para aprender a comunicar(se)*. Lingua Americana N° 19: 113 - 120
- Manchón, R.M. (2008). *Broadening the Perspective of L2 Writing Scholarship: The Contribution of Research on Foreign Language Writing*. En: *Writing in foreign language contexts*. Second Language Acquisition, pp. 1-19.
- Maturana, L. (2011). *La enseñanza del inglés en los tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos*. Colomb. Appl. Linguist: Vol. 13, Number 2. Bogotá, Colombia. p. 74-87
- McBride, K. (2009). *Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Universum (Talca), 24(2), 94-112. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762009000200006&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-23762009000200006.
- McCloud, S. (1994). *Understanding comics. The invisible art*. New York. Harper Collins.

- Mccloud, S. (2007). *Hacer cómics*. Bilbao, España. Astiberri Ediciones
- MEN. (1998). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- MEN. (1998). *Serie lineamientos curriculares lengua castellana*. Recuperado de
http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- MEN. (2004). *Programa nacional de bilingüismo: Colombia 2004-2019*. Recuperado de
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Noguera, M & Hoyos, M. (2009). *La lengua extranjera y la literatura: la escritura de cuentos folclóricos*. Lenguaje, 37 (2), 437-455.
- Ochs, E. (2008). *Narrativa en Teun van Dijk (comp). El discurso como estructura y proceso*, Barcelona. Gedisa, pp. 227-229
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pilleux, M. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso. Estudios filológicos*, (36), 143-152. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Pimentel, L. (2001). *El espacio en la ficción: La representación del espacio en los textos narrativos*. España: Editorial Siglo XXI
- Pinto, E. (2015) *Percepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés de los estudiantes y docentes de la universidad piloto de Colombia, seccional del alto Magdalena*. Ibagué: Universidad del Tolima. Disponible en:
<http://repository.ut.edu.co/handle/001/1453>

- Porlán, R. & Martín, J. (1997). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Editorial Díada. Disponible en:
<https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/diario-del-maestro.pdf>.
- Pütz, M. (Ed.). (1992). *Thirty years of linguistic evolution*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Quintero, E. & Salazar, T. (2016). *De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos*. Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6489>
- Sánchez, A. (2012). *El bilingüismo en los bachilleres colombianos*. Documentos de trabajo sobre economía regional: Banco de la República. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Andres_Jabba/publication/254399673_El_bilinguismo_en_los_bachilleres_colombianos/links/00b7d52fa3b6e9e111000000/El-bilingueismo-en-los-bachilleres-colombianos.pdf
- Schneuwly, B. (1992). *La concepción vygotskiana del lenguaje escrito*. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación, N°16, pp. 49-59.
- Schnotz, W. (2002). *Towards and integrated view of learning from text and visual displays*. Educational Psychology Review, Vol 14, N° 1, 101-120
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Soto, J. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° Y 5° E.B.P (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Tamayo, M. (1995). *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa

- Telçeker, H., y Akcan, S. (2010). *The effect of oral and written teacher feedback on students' revisions in a process-oriented EFL writing class*. TESL Reporter, 43 (1), 31-49
- Todorov, T. (1972). *Las categorías del relato literario*. En: *Análisis estructural del relato*. Barthes, Roland y otros. Ed. Tiempo Contemporáneo. Segunda Edición.
- Yi Lin, A. (2008). *Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá*. Revista Educación y Pedagogía, 20(51), 11-23. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9894>
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Argentina: Paidós comunicación
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI editores
- Villarroel, M. (1997). *Persistencia y cambio en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Literatura y lingüística*, (10), 205-219. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58111997001000011>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. En L. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

Anexos

Anexo 1: Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo para la Producción Textual de Textos Narrativos tipo Cómic en Lengua Extranjera (inglés)

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Identificación de la Secuencia

- **Nombre de la asignatura:** Lengua Extranjera (Inglés)
- **Nombre del docente:** Ivoneth Casas Castaño
- **Grupo o grupos:** 7° 01
- **Fecha de la secuencia didáctica:** 2017

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

TAREA INTEGRADORA: El cómic: Construcción de universos infinitos en imágenes y palabras

PRIMERA CONVENCION DE CÓMIC IC: Un espacio para que los estudiantes produzcan textos narrativos tipo cómic en lengua extranjera (inglés)

OBJETIVO GENERAL:

Producir textos narrativos tipo cómic en inglés, mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con los estudiantes de grado 7°, de la Institución Educativa Denzil Escolar teniendo en cuenta la situación comunicativa, la superestructura del relato, la lingüística textual y el lenguaje verboicónico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Leer y analizar cómics, con el fin de identificar sus características, estructura, propósito, elementos, entre otros aspectos.
- ✓ Establecer la situación comunicativa para la producción de textos narrativos tipo cómic, en relación con el enunciador, destinatario y propósito.
- ✓ Elaborar textos narrativos, tipo cómic, teniendo en cuenta que la superestructura contemple el estado inicial, fuerza de transformación y estado final.

- ✓ Escribir textos narrativos tipo cómic, teniendo en cuenta diferentes aspectos de la lingüística textual tales como coherencia textual, relación espacio tiempo, y conectores.
- ✓ Utilizar elementos propios del lenguaje verboicónico del texto narrativo tipo comic en sus producciones escritas.
- ✓ Implementar los procesos de planeación, textualización, revisión y reescritura en la producción de los cómics.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

CONTENIDOS CONCEPTUALES:

Textos narrativos:

- ✓ Situación comunicativa
- ✓ Características
- ✓ Superestructura de los textos narrativos
- ✓ Elementos: El narrador y sus funciones, personajes, espacio y tiempo
- ✓ Modalidades de los textos narrativos: Mito, leyendas, fábulas, cuento, novela, **el cómic**

El Cómic:

- ✓ Lenguaje del cómic (características, estructura, elementos entre otros)
- ✓ Función social del comic
- ✓ Situación de comunicación para la producción de un cómic
- ✓ Lingüística textual: coherencia, referencias de tiempo y espacio, conectores

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:

- ✓ Lectura y análisis de diferentes clases de cómics.
- ✓ Socializaciones, seminarios y mesas redondas en torno al tema.
- ✓ Análisis de cortometrajes y películas basadas en cómics.
- ✓ Construcción de forma grupal e individual de cómics.
- ✓ Creación de textos a partir de viñetas.
- ✓ Narraciones orales y escritas de historias usando cómics sin código escrito.
- ✓ Construcción de personajes: Protagonista (héroe) y antagonista (villano o villano) para su cómic.
- ✓ Construcción del espacio o espacios y tiempos donde se situará la historia de su cómic.
- ✓ Planeación de la escritura de un texto narrativo, tipo comic, acordando la situación de comunicación: a quién le vamos a dirigir los cómics, con qué intención, etc
- ✓ Planteamiento del tema sobre el que desarrollará su historia.
- ✓ Primera escritura de su cómic.
- ✓ Confrontación con el grupo (Los estudiantes evaluarán sus cómics entre sí, usando una

- rejilla)
- ✓ Confrontación con los escritos sociales. (Comparar el texto experto con el suyo a partir de una rejilla)
- ✓ Actividades de sistematización metalingüística.
- ✓ Reescritura del cómic.
- ✓ Producción final del cómic.
- ✓ Creación del Logo y el slogan de la convención.
- ✓ Organización de la escenografía para la convención.
- ✓ Diálogo y talleres con expertos.
- ✓ Elaboración de afiches para invitar a la comunidad educativa a la convención.

CONTENIDOS ACTITUDINALES:

- ✓ Respeto las posiciones y opiniones de los compañeros
- ✓ Uso de los turnos para hablar.
- ✓ Responsabilidad en la realización de las diversas actividades comprendiendo su que-hacer como estudiante.
- ✓ Autorregulación del aprendizaje.
- ✓ Actitud indagadora.
- ✓ Enriquecimiento de los trabajos con sus puntos de vista los trabajos de sus compañeros.
- ✓ Responsabilidad en el desarrollo de la secuencia didáctica.
- ✓ Valoración de su escritura y la de sus compañeros como un proceso reflexivo y de aprendizaje.
- ✓ Reflexión sobre el valor social de la escritura.
- ✓ Comprensión de la importancia de leer y planear antes de escribir.
- ✓ Valoración de las observaciones que hacen otros sobre sus escritos y las que ellos hacen sobre los escritos de otros.
- ✓ Trabajo colaborativo.
- ✓ Construcción de normas
- ✓ Cumplimiento del contrato didáctico.
- ✓ Valoración de la función social de los textos narrativos tipo cómic.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- Mesas redondas
- Aprendizaje colaborativo: Permite la interacción de los saberes con los demás
- Uso de las TIC y medios audiovisuales: Muestra de cortometrajes de cómics y películas.
- Construcción guiada del conocimiento: Permitirá la mediación entre el docente y el estudiante que permite construir los conocimientos de los estudiantes. El docente será un mediador con respecto a la producción de textos narrativos.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RECURSOS TEXTUALES

TEXTOS EXPERTOS

Wonder woman: The true amazon by Jill Thompson en español e inglés

Audiovisuales:

Listado de los cortometrajes y películas que veremos

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

Objetivo:

Contextualizar y motivar a los estudiantes respecto a implementación de la secuencia didáctica, llegando a acuerdos sobre a las actividades a realizar, los tiempos para el desarrollo de las mismas, las formas de evaluación, y los compromisos y responsabilidades que se deben asumir para el logro de los objetivos.

Antes: La clase anterior a la sesión de apertura se le pedirá a los estudiantes que formen grupos de 4 integrantes (a cada integrante se le entregará un cuadro de cartulina en donde deberán escribir su nombre). Cada grupo deberá escoger un líder que los represente, en el tablero se ubicarán 10 cuadros con los números en inglés del 1 al 10, dentro del grupo deberán decidir qué número escogerán. Cuando hayan escogido un número se volteará la ficha y el superhéroe o superheroína (los nombres estarán en inglés) que aparezca será el o la que represente a ese grupo, es decir, ese será su superhéroe o superheroína líder:



Luego de que cada uno pertenezca a la liga de un superhéroe se pegarán las imágenes del superhéroe o superheroína en una de las paredes del salón y ellos pegarán sus nombres debajo de la imagen. Se les pedirá que para la próxima clase traigan los diccionarios bilingües: Inglés- Español/ Español-Inglés, ya que este será muy importante en el desarrollo de la misma.

Para la primera clase, se instalará en las paredes del salón un cómic que gire en torno a una situación que sea significativa para ellos, en este caso un cómic que aborde problemáticas de tipo social, ya que los estudiantes en una actividad anterior expusieron la situación de violencia que se vive en su barrio debido a grupos de delincuencia juvenil, además de otras problemáticas como son: La violencia intrafamiliar, el bullying, problemáticas medio-ambientales, las guerras, entre otros. Los personajes del cómic serán personajes del universo Marvel o DC comic.

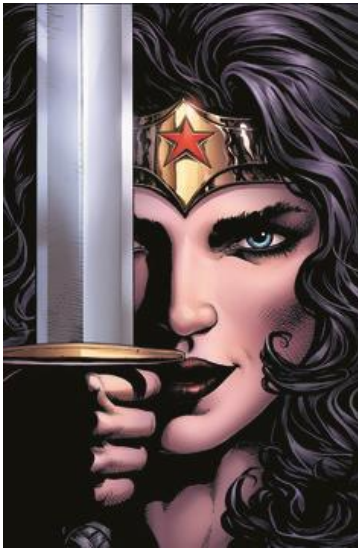
Los diálogos del cómic estarán en inglés, pero las imágenes serán lo suficientemente dicientes para permitirles comprender lo que se dice en el texto escrito. Al entrar al salón se les entregará a los líderes de cada grupo un sobre con el símbolo del villano Acertijo, éste contendrá una pista de cómo encontrar a los superhéroes que representan a cada grupo y que estarán escondidos en determinados lugares del salón de clases, ya que éste villano los tiene apresados y de esta forma, al encontrarlos, ellos podrán salvarlo.

Los acertijos estarán en inglés y se le dará uno diferente a cada grupo, quienes lo traducirán con la ayuda del diccionario y al solucionarlo encontrarán el lugar donde está el superhéroe:



I have four legs but I'm not a dog
 I have a back but I'm not a camel
 I sometimes have arms but I don't have
 any hands
 I can be sat on but I'm not a horse

Al encontrar al superhéroe, en el revés de la ficha estará impresa una de las viñetas que hacen parte del cómic expuesto en la pared del salón, por lo que al encontrar a todos los superhéroes los estudiantes del salón tendrán la tarea de reorganizar el cómic en su secuencia lógica en otro espacio del salón de clases.



- Mientras realizan la actividad a modo de ambientación escucharán soundtracks de películas basadas en los cómics presentados en el salón.

Luego de haber terminado esta actividad los estudiantes leerán el cómic y se les realizará diversas preguntas en torno a la actividad:

- ¿Te gustó la actividad que se realizó? ¿Por qué?
- ¿Crees que la situación que se trata en la historia se relaciona con situaciones que suceden en tu contexto? Explica
- ¿Cómo te sentiste con la actividad?
- ¿Qué personaje te gustó más? ¿Por qué?
- ¿Has visto antes este tipo de textos?
- ¿Qué aspectos se podrían mejorar en la actividad?

Luego de esta socialización se les propondrá que si quieren participar en un proyecto sobre el cómic y se compartirá con ellos el objetivo de aprendizaje, es decir, que aprendan a leer y escribir cómics, pero aprender a escribirlos de forma adecuada. Se les compartirá el título de la secuencia didáctica y se pueden negociar otros títulos con ellos, además se les comentará algunas de las actividades que se realizarán y ellos podrán ayudar a construir otras con sus opiniones, dudas y puntos de vista. De la misma forma se definirán normas, responsabilidades, formas de evaluación a través de un contrato didáctico; este contrato tendrá el formato de un cómic. Por grupos los estudiantes tendrán la responsabilidad de crear una viñeta para cada una de las normas y pautas a las que se lleguen y se pegarán en el salón.

CIERRE Y EVALUACIÓN DE LA SESIÓN ANTERIOR:

- ¿Te gustó la actividad? ¿Por qué?
- ¿Qué aprendiste?
- ¿Para qué crees nos sirve lo que aprendimos?
- ¿Cómo crees que lo que aprendimos se vincula a nuestra vida cotidiana?
- ¿Piensas que se pudieron realizar otro tipo de actividades? ¿Cuáles?
- ¿Por qué es importante hacer un contrato?
- ¿Si alguien incumple el contrato qué pasaría?

SESIÓN No 2: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES

SITUACIÓN COMUNICATIVA: INTENCIÓN COMUNICATIVA EN LOS TEXTOS

- **ESTANDAR DE COMPETENCIA:** Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
- **OBJETIVO:** Identificar y explicar la tipología textual teniendo en cuenta intención comunicativa.
- **INDICADORES DE DESEMPEÑO:** Comprende y explica la clasificación de los textos teniendo en cuenta su intención comunicativa.

ACTIVIDAD 1

ENCUADRE O INICIO:

Indagación sobre conceptos previos

Se les dará individualmente el título de un cómic y se les realizarán las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de texto es, cómo lo sabes?
2. ¿De qué crees va a tratar el texto?
3. ¿Cómo crees estará escrito el texto?

Luego de escuchar sus participaciones e ir las escribiendo en el tablero se les dirá que el título pertenece al cómic que se pegó en la sesión de apertura, lo leerán nuevamente y compararán las ideas que surgieron en torno al título, con el texto al que pertenece ese título.

DESARROLLO:

En la pared, al lado del comic, se ubicarán unos sobres que contendrán las siguientes preguntas:

1. ¿Has visto y/o leído este tipo de textos antes?
2. ¿Sabes cómo se llama este tipo de texto?
3. ¿Qué opinas de la historia que se cuenta?
4. ¿Conoces a estos superhéroes? ¿Quiénes son?
5. ¿Cuál crees es la intención del autor del texto?
6. ¿Para quién crees que lo escribió?
7. ¿Cuáles crees son las características de este texto?

Como el cómic tiene como superhéroe a Spiderman se les preguntarán si conocen la historia de este superhéroe quién es y cómo adquirió sus poderes, quién es el creador de este superhéroe. En parejas se les entregará redactado como un cuento la historia de los orígenes de Spiderman y del otro lado el comic de sus orígenes (original). Luego verán un video de la historia los orígenes de este héroe contado por el mismo creador Stan Lee en inglés. Luego volverán a los dos textos y se les realizarán preguntas de exploración:

8. ¿Qué semejanzas encuentras entre los dos textos: el cómic y el cuento?
9. ¿Qué diferencias encuentras?
10. ¿Qué aspectos o características específicas caracterizan entonces al cómic?
11. ¿A qué tipo de texto crees pertenece el cómic: ¿Informativo, narrativo, explicativo, poético, argumentativo? Argumenta tu respuesta.
12. ¿Explica con tus palabras que son los textos narrativos?

Se harán viñetas en el tablero donde se plasmaran las opiniones que vayan dando los estudiantes (por cada pregunta habrá una viñeta) Esta viñeta tendrá un personaje o personajes un espacio y un tiempo



CIERRE:

Se le entregará a cada estudiante una ficha de cartulina en donde escribirán una palabra o idea clave de la temática desarrollada durante la clase, luego las pegarán en un papel craft que se ubicará en un lugar visible del salón. Cuando terminen de pegar todas las fichas uno o varios estudiantes leerán para sus compañeros las palabras e ideas claves y agruparan aquellas fichas que coincidan. Teniendo en cuenta estas palabras e ideas se les pedirá que redacten en su cuaderno qué aprendieron y por qué y para qué es importante aprenderlo.

ACTIVIDAD 2:

ENCUADRE:

Se realizará un recuento de la sesión anterior y de lo que aprendieron durante esa ella. Luego, contestarán las siguientes preguntas en sus cuadernos con base a su opinión personal

1. ¿Qué es una intención o propósito?
2. ¿Crees que los textos tienen una intención o propósito? ¿Por qué?
3. Cuando tú produces un texto ¿siempre tienes una intención? Explica

DESARROLLO

Se dividirá el tablero en 3 espacios correspondientes a cada pregunta, cada columna tendrá un color diferente. Los estudiantes pasarán al frente y escribirán una de sus respuestas en la columna que corresponda (pasarán los que quieran hacerlo de forma voluntaria).

CIERRE

Se leerá las respuestas escritas en el tablero y las comparan entre ellas y las respuestas que ellos dieron en sus cuadernos

Homework: Consulta ¿Qué es el propósito o intención comunicativa en los textos?

Compara lo consultado con tus respuestas

ACTIVIDAD 3

INICIO

Se indagará sobre el compromiso dejado la sesión anterior y cómo ellos compararon lo que encontraron en la web con las respuestas que dieron y las opiniones de sus compañeros.

Se le realizará las siguientes preguntas:

Si un texto tiene la intención de contar un suceso, ¿qué tipo de texto crees que es?
¿Y si su intención es informar?

DESARROLLO

Luego de la socialización se realizará la siguiente actividad: Se ubicará en los grupos de los superhéroes a los cuales pertenecen, pero lo harán de tal modo que dejen el centro de salón despejado, allí se ubicará un Memory Game que dará apertura al tema: Tipología textual.

El juego consiste en que cada grupo deberá hallar la pareja adecuada para cada ficha. Si un grupo acierta deberá explicar porque esas dos fichas en particular forman una pareja.

Muestra:



Su intención es informar sobre un suceso, un tema, un procedimiento	Buscan dar y/u ordenar instrucciones para guiar el comportamiento del destinatario
TEXTOS INSTRUCTIVOS O PRÉSCRIPTIVOS	The Legend of Toba Lake
NARRATIVE TEXT	INFORMATIVE TEXT
Kids: Scientific Field Hidden Moral By Leonardo On View	INSTRUCTIVE TEXT
Every Classroom Needs This	Homework should be banned
ARGUMENTATIVE WRITING	POETIC TEXT

Cada vez que acierten y después de que obtengan los puntos se les preguntará por ejemplos del tipo del texto que acertaron, la participación es libre. Luego de tres o cuatro ejemplos se seguirá el juego.

CIERRE:

Cuando acierten todas las fichas se les pedirá a los estudiantes que, teniendo en cuenta las participaciones e ideas expuestas durante el juego, completen la siguiente rejilla con sus palabras:

NAME: _____ DATE: _____ GRADE: _____

SUPERHERO: _____

TEXT TYPES	INTENT	CHARACTERISTIC

Después se realizará una socialización en donde se socializarán sus ideas, se indagarán sobre dudas que tengan, etc.

Además redactarán el juego solucionado en sus cuadernos.

HOMEWORK

Se les pedirá que consulten el concepto sobre tipología textual en libros o la web y la consignent en sus

cuadernos, luego la compararan con las actividades realizadas durante la clase y construirán su propio concepto sobre tipología textual y lo socializaremos en clases.

Se les explicará que durante las próximas sesiones se abordará el análisis específico de los textos narrativos y sus características y luego el de una de sus modalidades: El cómic

Compromiso: Leer un cuento, mito, anécdota, leyenda, novelas, fábula, parábola o un cómic y traerlo a clases. Realizar en un octavo de cartulina una imagen o dibujo que represente el texto leído. Se le recomienda usar elementos reciclados.

CIERRE Y EVALUACION DE LA SESION

Formarán parejas y se le entregará a cada una de ellas una hoja de papel de diferentes colores en donde responderán a las siguientes preguntas

¿Te gustó la actividad? ¿Por qué?

¿Qué aprendiste?

¿Para qué crees nos sirve lo que aprendimos?

¿Cuál es la importancia de aprenderlo?

¿Cómo crees que lo que aprendimos se vincula a nuestra vida cotidiana?

¿Piensas que se pudieron realizar otro tipo de actividades? ¿Cuáles?

SESIÓN No 3: TEXTOS NARRATIVOS:

Características y modalidades

- **ESTÁNDAR DE COMPETENCIA:** Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
- **OBJETIVO:** Identificar las características, elementos y modalidades de los textos narrativos
- **INDICADORES DE DESEMPEÑO:** Explica las características elementos y clasificación de los textos narrativos teniendo en cuenta su intención comunicativa.

ACTIVIDAD 1

ENCUADRE O INICIO:

Realizarán una coevaluación con las rejillas que entregaron la sesión anterior. Se le entregará la rejilla de un compañero y en la parte de atrás de la hoja deberán contestar a la pregunta: ¿Qué puedes mejorar? Se les explicará la manera como deben analizar los textos y luego realizaremos la retroalimentación con las rejillas analizadas y sus respuestas

Mientras ellos participan se irá construyendo un mapa conceptual en el tablero con las participaciones que ellos generen. Al terminar el mapa deberán consignarlo en el cuaderno para luego compararlo con las respuestas que dieron en un primer momento en el taller y reflexionar sobre cómo este ejercicio

puede enriquecer sus conocimientos

Luego, se le pedirá a los estudiantes que lean los textos traídos a clases, si el texto es muy extenso contarán de qué trata. Mostrarán sus trabajos artísticos y explicarán su relación con el texto. Cada obra se ubicará en un espacio del salón que estará rotulada con el nombre de: **Galería**. El nombre de la Galería se discutirá cuando terminen las actividades de esta sesión.

DESARROLLO:

Luego, de haber leído y observado los trabajos artísticos realizados por sus compañeros, contestaran las siguientes preguntas en sus cuadernos:

- ¿Qué semejanzas encuentras entre los textos leídos?
- ¿Qué diferencias viste entre los textos?
- ¿Cuál crees es la intención o propósito de los textos leídos?
- ¿Qué características tienen estos textos?
- ¿Sabes cómo se llaman a este tipo de textos?



Cuando terminen de contestar las preguntas formarán 5 grupos de ocho miembros cada uno, se unirán dos ligas de superhéroes, se les entregarán cuadros de cartulina con un superhéroe diferente para que escriban las respuestas expuestas en sus cuadernos de una de las preguntas del taller. Dependiendo del superhéroe deberán responder determinada pregunta. La forma como socializarán será la siguiente: cada miembro lee su respuesta ante el grupo y analizará si dos o más miembros coinciden en las respuestas, luego cada uno escribirá la respuesta de otro de sus compañeros y se rotarán para que todos puedan escribir en la cartulina las respuestas de todos los miembros.

CIERRE

Se pegarán las cartulinas en una parte del salón debajo de la pregunta correspondiente y por grupos pasarán a observar y leer las respuestas de los otros grupos. Tomarán anotaciones de lo que consideren importante. Después, se realizará la socialización del taller y lo realizado durante la clase. Un monitor tomará anotaciones de las ideas de sus compañeros.

Por último, en stickers de colores escribirán cómo se sintieron durante la clase, que fue lo que más le gustó, lo que no les gustó y qué aprendieron. Intercambiarán los stickers entre sí para conocer las opiniones de sus compañeros.

Compromiso: Para la próxima clase traer nuevamente el texto.

ACTIVIDAD 2

Inicio:

Se les preguntará sobre lo abordado la clase anterior sus impresiones y aprendizajes. El monitor leerá las ideas que se anotaron en torno a la actividad realizada.

Desarrollo

Se les pedirá que hagan grupos de cuatro o cinco estudiantes se les entregarán las siguientes fichas:

PERSONA JES Primer texto: Segundo	ESPACIO Primer texto: Segundo texto:	TIEMPO Primer texto: Segundo texto:	¿Quién es el autor del texto? Primer texto:
¿Quién narra la historia? Primer texto: Segundo	¿Qué se nos dice al inicio de la historia? Primer texto:	¿Qué problema o conflicto hay en la historia? ¿Dónde empieza y	¿El conflicto o problema que se presenta en la historia se resuelve? ¿Cómo?
¿Qué tipo de texto es? Primer texto: Segundo texto:	¿Cuál es el propósito de este tipo de textos?	¿Cuál es el tema del texto? Primer texto: Segundo texto:	

Deberán escoger dos textos por grupo de los que llevaron y con base en éstos, escribir en las fichas lo que se les pide.

Después de que terminen de completar las fichas todos los grupos agruparán las fichas con el mismo título en los papeles craft que estarán pegados alrededor del salón, éstos estarán rotulados de la misma forma que las fichas, así que ellos deberán buscar el papel kraft que corresponda a determinada ficha y ubicarla ahí.

Cierre

Luego de que se terminen de pegar todas las fichas se les pedirá a los estudiantes que lean lo que

escribieron sus compañeros.

De forma grupal se completará el siguiente cuadro comparativo de doble entrada que estará expuesto en papel craft

<div>TIPO</div> <div>DE</div> <div>ASPECTOS A ANALIZAR</div>	CUENTO	FÁBULA	MITO	LEYENDA	CÓMIC
PERSONAJES					
ESPACIOS					
TIEMPO					
ESTRUCTURA					
AUTOR					
NARRADOR					
TEMA QUE ABORDA					

¿En qué se parecen los textos analizados?

¿En qué se diferencian?

1. ¿A qué conclusiones puedes llegar teniendo en cuenta el trabajo que realizaste y el que realizaron tus compañeros en cuanto a los textos narrativos?
2. ¿Cuál es la intención de los diferentes textos narrativos?
3. Construye en tu cuaderno tu propia explicación sobre qué son los textos narrativos, cuáles son sus características, estructura y elementos y cómo se pueden clasificar

Algunas de las respuestas serán escritas en el tablero para abordar los elementos, características y estructura de los textos narrativos de manera general, ya que éstas se abordarán con mayor detalle durante las sesiones sobre el cómic.

Como compromiso para la próxima clase deberán traer un cómic, y el análisis de la situación comunicativa de ese cómic (cuál era la intención del autor, para quién lo escribió, cuál es el tema).

SESIÓN No 4: SITUACIÓN COMUNICATIVA: AUTOR, NARRADOR Y PROPÓSITO EN LOS TEXTOS NARRATIVOS, DESTINATARIO

- **ESTANDAR DE COMPETENCIA:** Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
- **OBJETIVO:** Identificar y explicar las diferencias entre el autor y el narrador en los textos narrativos, además de reconocer el propósito del autor
- **INDICADORES DE DESEMPEÑO:**
Identifica y explica las diferencias entre autor y narrador en los textos narrativos.
Reconoce el propósito del autor

ACTIVIDAD 1

Inicio

Se realizará un recuento de la actividad desarrollada la clase anterior y lo aprendido durante ella. Luego se realizará la lectura de textos que serán seleccionados previamente por el docente. Formarán grupos de 5 estudiantes y en cada grupo se leerán y rotarán los textos que se les entregue. Cuando terminen de leer todos los textos en el grupo, podrán intercambiar sus textos con los otros grupos, de esta forma la mayoría de los estudiantes del salón logrará leer todos. Se les pedirá que los lean atentamente y tengan en cuenta los aspectos que se analizaron en la actividad de la clase anterior con relación a los textos narrativos.

Desarrollo

Después de terminar la lectura grupal, los estudiantes completarán el siguiente cuadro teniendo en cuenta el texto que les tocó:

Título del texto:
Autor:
Propósito
Tema que se aborda:
¿Quién cuenta la historia? (Narrador) :
¿A quién va dirigido el texto? (Destinatario):

Al terminar de completar este cuadro de manera individual, completarán otro cuadro que estará expuesto en un papel craft en el tablero. Este cuadro se completará con una muestra de 6 a 10 de los cuadros realizados individualmente:

<div> <div>NOMBRE DEL</div> <div>ASPECTOS A ANALIZAR</div> </div>					
Tipo de texto narrativo					
Autor					
Propósito de texto					
¿Quién cuenta la historia?					

Cierre

Quando se complete todo el cuadro se analizarán detenidamente las semejanzas y diferencias encontradas entre los textos escogidos. Además, se socializarán las impresiones, opiniones e ideas en torno a la actividad. Luego, redactarán el cuadro en sus cuadernos, el cual le servirá de insumo para dar respuesta a las preguntas que se dejarán como compromiso.

Compromiso para la siguiente clase:

Responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta la información analizada en la actividad anterior:

- ¿De qué depende el título usado en el texto?
- ¿El texto posee autor?
- ¿Se puede hallar el autor el texto fácilmente?
- ¿En qué parte del texto se presenta al autor?
- ¿El autor es quien cuenta la historia en el texto? Argumenta tu respuesta
- ¿Hay otra voz o personaje que cuenta la historia? Argumenta tu respuesta

Compromiso: Consulta

1. Narrador
2. Tipos de narrador que se pueden encontrar en los textos narrativos

ACTIVIDAD 2

Inicio

La sesión se iniciará socializando las respuestas de las preguntas dejadas la sesión anterior. Se escribirán en el tablero las apreciaciones que los estudiantes expongan. Se ampliarán y aclararán dudas teniendo en cuenta sus aportes. Al terminar este primer momento los estudiantes deberán conceptualizar en sus cuadernos: ¿Quién es el autor en los textos? ¿Quién es el narrador?

Desarrollo

En el tablero se ubicara un papel Kraft con el siguiente cuadro:

AUTOR	NARRADOR

Se le entregará a cada estudiante dos cuadros de cartulina de diferente color: uno verde y otro fucsia. En el cuadro verde escribirán su concepto sobre el autor y en el fucsia su concepto en torno al narrador. Pegarán sus respuestas en los espacios correspondientes del cuadro.

Cierre

Cuando todos hayan pegado sus respuestas se realizará una puesta común y se construirá un concepto general del autor y el narrador teniendo en cuenta todas las ideas expuestas durante las actividades.

Respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendiste?
- ¿Por qué crees es importante lo que aprendiste?
- ¿Cómo lo puedes aplicar en tu vida diaria?
- ¿Qué te parecieron las actividades?
- ¿Tienes alguna sugerencia en torno a ellas? ¿Cuál?

Compromiso: Consulta

1. ¿Qué es un narrador y qué papel cumple en las historias?
2. Tipos de narrador que se pueden encontrar en los textos narrativos

SESIÓN No 5: EL NARRADOR Y SU FUNCIÓN EN LOS TEXTOS NARRATIVOS

- **ESTANDAR DE COMPETENCIA:** Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
- **OBJETIVO:** Identificar y explicar las clases de narrador que se utilizan en los textos narrativos
- **INDICADORES DE DESEMPEÑO:** Identifica y explica las clases de narrador que se utilizan en los textos narrativos

ACTIVIDAD 1

Inicio

Se realizará la puesta en común de las preguntas dejadas la sesión anterior y leerán la información consultada en el compromiso. Se aclararán dudas en torno a los tipos de narrador en los textos narrativos.

Desarrollo

Se observarán varios videos, cuyos nombres se escribirán en el tablero (Pertenecientes a películas, cómics, cuentos y novelas). Los estudiantes identificarán los tipos de narrador que son utilizados en cada video teniendo en cuenta lo consultado en el compromiso (Narrador omnisciente, testigo o protagonista); además analizarán las funciones que cumple en cada uno (describir los personajes, anticipar información, ceder la voz a los personajes, etc)

<https://www.youtube.com/watch?v=vvAVpFVoSWw> Narrador Omnisciente

<https://www.youtube.com/watch?v=oj1s8xiO8Xo> Narrador protagonista

<https://www.youtube.com/watch?v=qJb6X0IDNN0> Narrador testigo

<https://www.youtube.com/watch?v=lsI1MWXlwhU> Narrador testigo

<https://www.youtube.com/watch?v=ExhXxswktQo> Narrador Omnisciente

<https://www.youtube.com/watch?v=fWjoWvypdnY> Narrador Omnisciente

<https://www.youtube.com/watch?v=gWhVkG4JIXs> Narrador testigo

https://www.youtube.com/watch?v=vSI7U_XnGCI Narrador protagonista

Al lado del tablero habrán rótulos que indiquen cada tipo de narrador y ellos los ubicaran teniendo en cuenta las conclusiones a las que llegue la mayoría de los estudiantes del salón en cada video, escribiendo a un lado sus funciones. Deberán justificar las respuestas.

Cierre

Escribirán un texto breve sobre cómo se sintieron, qué aprendieron y para qué sirve lo que aprendieron desde una de las voces narrativas. Se les dirá por grupos de estudiantes que tipo de narrador deberán escoger para narrar su texto.

ACTIVIDAD 2

Inicio

Se socializarán algunos de los textos escritos por los estudiantes (uno por cada tipo de narrador). Se compartirán apreciaciones, opiniones y aclaraciones.

Luego, se les entregará por grupos de 3 estudiantes un cómic y la siguiente rejilla:

Título del cómic:	
Autor:	
Propósito del autor :	
Tema abordado en el cómic:	



Narrador:	
Personajes:	
Espacio:	
Tiempo:	

En el tablero se pegará el siguiente cuadro:

NOMBRE DEL CÓMIC	AUTOR	¿Quién cuenta la historia? TIPO DE NARRADOR EN EL CÓMIC

Desarrollo

Se les pedirá que lean detalladamente el cómic y respondan la rejilla. Al terminar, escogerán a un miembro del grupo para que complete el cuadro anterior, teniendo en cuenta que para la columna de *tipos de narrador en el cómic* deberá escoger entre tres opciones que estarán ubicadas a un lado del cuadro, estas opciones serán:

-  The narrator is not the character in the story, but outside voice. (Third-person omniscient narration) **Narrador omnisciente**
-  The narrator is a secondary character who tells about the main character. (Third person limited

narration) * Se debe explicar cómo aparece este tipo de narrador en los cómics ya que muchas veces no equivale al narrador testigo de las otras modalidades de los textos narrativos

✚ The main character of the story tells the story. (First person narration) **Narrador protagonista**

Cierre

Cuando hayan completado todo el cuadro se realizará una socialización de éste para analizar las respuestas y tendrán la oportunidad, como grupo, de corregirlas. Cuando se haya llegado a un acuerdo general redactarán el cuadro en sus cuadernos y responderán las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo crees se le llama al narrador que es una voz que cuenta la historia (lo ve y sabe todo), pero no es un personaje dentro de ésta?
2. ¿Cómo nos podemos referir al narrador que es un personaje que cuenta la historia, pero no es el protagonista de la historia sino un personaje secundario?
3. ¿Cómo se le llamará al personaje que cuenta su propia historia?
4. Realiza un dibujo sobre cómo te sentiste durante esta clase y realiza una breve explicación de él.

ACTIVIDAD 2

Inicio

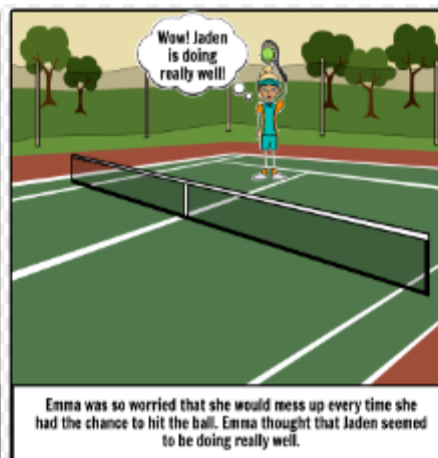
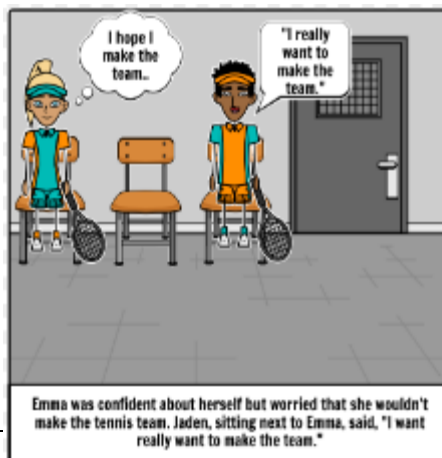
Se socializarán las preguntas de la sesión anterior. Al finalizar la puesta en común y llegar a conclusiones sobre los tipos de narrador se pasará a realizar la siguiente actividad como un taller individual:

Deberán ubicar el tipo de narrador correspondiente a cada cómic, teniendo en cuenta las explicaciones y actividades desarrollada en la clase anterior

✚ Third-person omniscient narration

✚ Third person limited narration

✚ First person narration





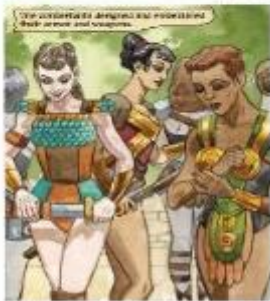
I went to work and saw lots of patients.



Then i went home and changed.



Then I got in the car and drove to my child soccer game.



Mike told Sally that he likes her and Sally smacked him with a cane on the head.



Mike stared to cry and then he ran away and then he thought about what happen.



Mike dress up as a gods and then he went to Sally's house and then they went to a Greek Mythology comic con and Sally dress up as goddess.

Cierre

En el tablero se ubicarán las mismas imágenes, al terminar los talleres individuales se socializarán y teniendo en cuenta las respuestas, varios estudiantes, de manera voluntaria, pasarán a ubicar cada narrador en la imagen correspondiente.

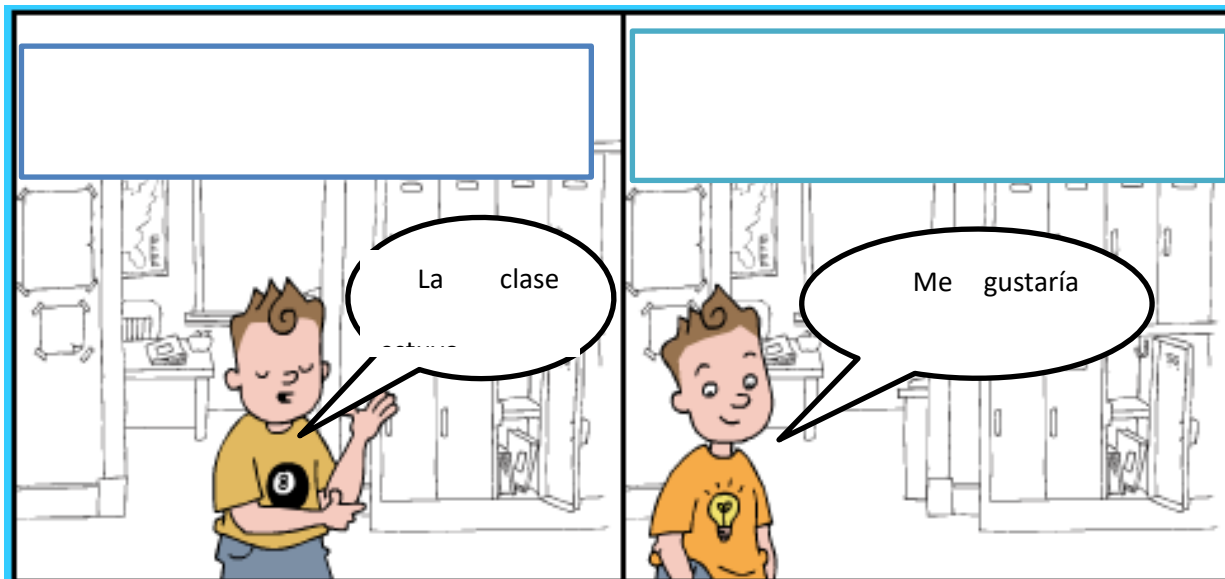
Luego se les realizará las siguientes preguntas:

1. ¿En los cómics dónde se ubica la voz del narrador?
2. ¿Sabes cómo se llama el espacio donde se encuentran ubicada la voz del narrador en los cómics?

Al finalizar la puesta en común se les explicará el concepto de **cartela** como el espacio donde se ubica la voz del narrador en el cómic y esta se utiliza cuando la escena (viñeta) lo requiera.

Se le entregará una copia con las siguiente actividad:

Escoge un tipo de narrador y expresa las ideas, sensaciones, emociones, etc que surgieron durante la actividad. Luego completa la frase que aparece en el globo según tu opinión



SESIÓN No 6: TIPOS DE NARRADOR PARA LA PRODUCCIÓN DE CÓMIC

- **ESTANDAR DE COMPETENCIA:** Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales.

- **OBJETIVO:** Producir textos utilizando los diferentes tipos de narradores a partir de cómics en donde sólo se utilicen imágenes
- **INDICADORES DE DESEMPEÑO:** Usar las diferentes voces narrativas

Actividad 1

Inicio

Se entregará por parejas una parte del texto Wonderwoman de Jill Thompson (texto experto) sin código escrito. Los estudiantes escribirán la historia según la voz narrativa que se les pida en la hoja del taller teniendo en cuenta las imágenes del texto. Deberán ubicar la voz narrativa en las cartelas Ejemplo: (Cabe aclarar que el texto con el que trabajarán tiene 4 páginas. Esta es la primera)



THIRD-PERSON

OMNISCIENT

Desarrollo

Se ubicarán las imágenes en el tablero y cada pareja pasará a leer su historia desde la voz narrativa que se les indicó. Pasarán intercalados, una pareja por cada voz narrativa.

Se socializarán las dudas, opiniones, apreciaciones y aclaraciones en torno a la actividad. Los estudiantes expresarán las diferencias entre cada tipo de narrador, así como las ventajas y desventajas de escoger uno u otro tipo de narrador y las funciones que tiene el narrador

Cierre

Reflexionarán sobre la siguiente pregunta y escribirán la respuesta en su cuaderno:

¿Crees que el autor tiene un propósito al escoger un tipo de narrador específico? ¿Qué función cumple el narrador en la historia? Justifica tu respuesta.

Compromiso: Para la próxima clase en un octavo de cartulina traer un dibujo o una imagen de tu superhéroe favorito. Escribir un texto breve explicando cómo es físicamente ese personaje, qué poderes tienes, cómo es su personalidad, cuáles son sus deseos o aspiraciones. Además, explicar por qué es tu superhéroe favorito.

SESIÓN No 7: SUPERESTRUCTURA

ESTADO INICIAL: IDENTIFICACIÓN DE PERSONAJES: Héroe

- **ESTÁNDAR DE COMPETENCIA:** Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
- **OBJETIVO:** Reconocer las características de los personajes de los cómics identificando sus aspiraciones y/o deseos a través de la narración
- **INDICADORES DE DESEMPEÑO:** Describe y caracteriza a los personajes de los cómics teniendo en cuenta sus aspiraciones, propósitos, deseos y metas a través de sus diálogos, acciones e interacciones durante la narración.

ACTIVIDAD 1

Inicio

Los estudiantes socializarán el compromiso dejado la sesión anterior. Pasarán al frente mostrando cada trabajo artístico realizado y leyendo la descripción que acompaña la imagen.

Desarrollo

Al terminar las socializaciones se ubicarán las imágenes en unas de las paredes del salón a modo de galería y los estudiantes serán los encargados de darle un nombre a esa exposición de trabajos artísticos.

Abordaremos preguntas tales como:

1. ¿Todos los superhéroes se parecen físicamente?
2. ¿Todos tienen los mismos poderes? ¿Qué poderes los diferencian? ¿Qué poderes comparten?
3. ¿Sus personalidades son iguales? ¿Qué los diferencia? ¿En qué se parecen?
4. ¿Tienen un propósito? ¿Cuál?
5. ¿Cuáles son sus deseos, metas o aspiraciones?

Después de socializar sus respuestas, leerán el apartado del cómic Wonder woman donde se presenta la personalidad de Diana durante su infancia, adolescencia y adultez. Se dividirán en 9 grupos los cuales analizarán:

Aspectos físicos en su:

1. Infancia
2. Adolescencia
3. Adulto joven

Aspectos de su personalidad en su:

1. Infancia
2. Adolescencia
3. Adulto joven

Aspiraciones, metas y sueños en su:

1. Infancia
2. Adolescencia
3. Adulto joven

Se pegarán en diferentes partes del salón los siguientes cuadros:

DIANA: INFANCIA		
ASPECTOS FÍSICOS	PERSONALIDAD	METAS, ASPIRACIONES, SUEÑOS

DIANA: ADOLESCENCIA		
ASPECTOS FÍSICOS	PERSONALIDAD	METAS, ASPIRACIONES, SUEÑOS

DIANA: ADULTO JOVEN	
ASPECTOS FÍSICOS	PERSONALIDAD

Cuando terminen de leer y analizar deberán escribir sus respuestas en las stick notes que se les entregarán y ubicarlas en el papel kraft que les corresponda.

Cierre

Los estudiantes leerán lo que hicieron los otros grupos y responderán las siguientes preguntas:

1. ¿El personaje tuvo cambios en sus diferentes etapas? ¿Cuáles?
2. ¿Conservó su personalidad o se transformó al pasar los años?
3. ¿Sus sueños, metas, aspiraciones y propósitos se conservaron a través de todas sus etapas? Justifica tu respuesta
4. ¿Crees que el personaje cambió aspectos de su personalidad para convertirse en una mejor persona? Justifica tu respuesta
5. ¿Qué aspectos de su infancia transformó Diana en su etapa de adulto joven?
6. ¿Si no se hubiesen dado cambios es su personalidad cómo hubiese sido el personaje en su edad de adulto joven?

Socialización de las preguntas y puesta en común de las apreciaciones en torno a la actividad

Compromiso: Para la próxima clase traer la rejilla completa, lápiz negro, colores, sacapuntas, borrador, hojas de block sin rayas, regla, compás.

SESIÓN No 7: SUPERESTRUCTURA

ESTADO INICIAL: CREACIÓN DE PERSONAJES: Héroe

- **ESTÁNDAR DE COMPETENCIA:** Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
- **OBJETIVO:** Reconocer las características de los personajes de los cómics identificando sus aspiraciones y/o deseos a través de la narración
- **INDICADORES DE DESEMPEÑO:**

ACTIVIDAD 1

Inicio

Verán el video: Cómo crear un superhéroe según Stan Lee.

Socializarán sus impresiones, dudas y apreciaciones del video.

Desarrollo

Creación de su propio superhéroe (planeación). Completa la siguiente rejilla para comenzar a construir tu propio superhéroe

REJILLA DE PLANEACIÓN PARA LA CREACIÓN DE PERSONAJES

I REJILLA: PERSONAJE PRINCIPAL (PROTAGONISTA)

CREANDO TU PROPIO SUPERHÉROE

¿Cuál será el tema o género en el que se desarrollará la historia de mi personaje? ¿Acción, fantasía, ciencia ficción, aventura?	
¿En qué espacio se desarrollará la historia?	
¿En qué tiempo?	
¿Cuál será el nombre de mi personaje?	
¿Cuál es su historia? Sus orígenes	
¿Cuál será su forma de hablar?	
¿Cómo es físicamente?	
¿Cómo es su personalidad?	
¿Cuáles son sus gustos?	
¿Cuáles son sus pasatiempos?	
¿Cuáles son sus miedos?	
¿Cuál es su debilidad?	
¿Qué poderes posee? ¿Cómo los adquirió?	
¿Qué busca mi personaje? ¿Qué quiere conseguir?	
¿Cuál es el propósito o meta fundamental de mi personaje?	
¿Cuál será la problemática contra la cual combatirá mi superhéroe?	
¿Para qué tipo de lector crearé mi superhéroe?	

¿Tiene un mejor amigo?	
¿Cuál será su alter ego? Su identidad secreta	
¿Tiene una mascota o animal favorito?	

Si el estudiante desea agregar otra pregunta a la rejilla puede hacerlo y socializarlo ante la clase para enriquecerla.

Al terminar la rejilla realizarán un boceto del superhéroe en la hoja de block sin raya y dibujarán en otra hoja a manera de viñeta el escenario y el tiempo en donde ubicarán a su superhéroe.

Cierre

En parejas leerán sus rejilla y le aportarán ideas y apreciaciones sobre el trabajo realizado para enriquecer lo que realizaron

Compromiso: Consulta que es:

La cartela

Los globos o bocadillos en el cómic y las historietas

Las viñetas

¿Cuáles son sus funciones en el cómic y la historieta?

SESIÓN No 8: LENGUAJE VERBOICÓNICO GLOBOS, VIÑETAS Y ONOMATOPEYA

LINGÜÍSTICA TEXTUAL: ESPACIO Y TIEMPO (VIÑETA)

ESTANDAR DE COMPETENCIA: Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales.

OBJETIVO: Producir textos utilizando el lenguaje verboicónico de los cómics

- Identificar el espacio y el tiempo en el cómic (Lingüística textual) y dar cuenta de estos dos elementos en sus cómics y trabajos relacionados con el tema.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Identificar la función de los globos, viñetas y onomatopeyas y usarlos en sus producciones.
- Ser capaz de construir el espacio y tiempo donde se dará lugar en el cómic y se ubicarán a los personajes

Actividad 1

Inicio

Los estudiantes realizarán una puesta en común del compromiso sobre el compromiso de la sesión pasada. Relacionarán lo consultado con el cómic de Spiderman expuesto en el salón.

Se dibujarán en el tablero los tres tipos de globos más usados en el cómic (pensamiento, diálogo y gritos) y se les preguntará cuándo son utilizados cada uno de ellos.

Desarrollo

Se ubicarán en parejas y se les entregarán tres piezas de cartulinas de diferentes colores con las cuales harán un globo de cada tipo y escribirán dentro de ellos un texto o expresión. Se les explicará que esos globos los colocarán al lado o encima de la cabeza de uno de sus compañeros el cual tendrán que hacer la mímica adecuada para el tipo de globo que le ponga su compañero.

Se les mostrarán las otras clases de globos (Susurro, llanto y conversación a la vez). Se les mostrará una misma frase con diferentes globos y gestos de los personajes para que se den cuenta como el tipo de globo cambia la intención del mensaje. Se les preguntará sobre esto y su importancia en la intencionalidad del texto.

Se les entregará el siguiente texto y se realizará una puesta en común para que lo expliquen teniendo en cuenta el tema visto



Cierre

Responderán las siguientes preguntas utilizando cada uno de los tipos de globos

- ¿Cuál es la importancia de los globos en los cómics y las historietas?
- ¿Cómo se aplica lo que aprendiste a tu vida cotidiana?
- ¿Cómo te sentiste durante las diferentes actividades?
- ¿Qué sugerencias tienes para próximas actividades?
- ¿Comprendiste el tema abordado o piensas que se deberían hacer más actividades sobre él?

Compromiso: Repasa lo consultado sobre viñetas y consulta qué es la onomatopeya y cómo se evidencia la onomatopeya en los cómic. Traer la rejilla sobre la creación de tu superhéroe, colores, grafitos, lápiz negro, borrador

SESIÓN No 9: LENGUAJE VERBOICÓNICO: VIÑETAS

LINGÜÍSTICA TEXTUAL: RELACIÓN ESPACIO Y TIEMPO (VIÑETA)

ESTANDAR DE COMPETENCIA: Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales.

OBJETIVO: Producir textos utilizando el lenguaje verboicónico de los cómics.

- Identificar el espacio y el tiempo en el cómic (Lingüística textual) y dar cuenta de estos dos elementos en sus cómics y trabajos relacionados con el tema.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Identificar la función las viñetas y usarlos en sus producciones.
- Ser capaz de construir el espacio y tiempo donde se dará lugar en el cómic y se ubicarán a los personajes en las viñetas.

ACTIVIDAD 1

Inicio

Se les entregará una viñeta perteneciente al cómic Wonder woman y se les pedirá que la analicen detalladamente y señalen los diferentes elementos que encuentren en ella. Socializarán sus respuestas y estas se escribirán en el tablero al lado de la viñeta que estará expuesta en el tablero ellos. Pasarán de forma voluntaria a escribir los diferentes elementos que hallaron. Luego de la socialización se harán aclaraciones, apreciaciones, se despejarán dudas, etc.

Desarrollo

Se le entregará a cada estudiante una pieza de cartulina y de una bolsa sacarán un papel con la siguiente información*:

*La información cambiará por estudiante

Cartela	Lugar donde se ubicará el personaje (Espacio)	Tiempo	Personaje	Globo de diálogo
Narrador Omnisciente	Marte	El futuro Día	Un marciano	En él el personaje se presentará

--	--	--	--	--

Con la información del papel crearán una viñeta del estado inicial del personaje que les toque

Cierre

Los estudiantes expondrán en unas de las paredes del salón todas las viñetas y sus compañeros leerán cada una de ellas. Tomarán una viñeta y en la parte de atrás le realizarán sugerencias al autor.

Se hará una puesta en común indagando de si las viñetas cumplieron con todos los elementos necesarios y se harán las aclaraciones pertinentes

Se les entregará una viñeta y en ella escribirán la importancia de lo que aprendieron hoy y cómo se sintieron

Compromiso: Crear dos viñetas que den cuenta del espacio y tiempo donde estará ubicado su superhéroe. Usar la rejilla para guiarse y la actividad y sugerencias que se hicieron durante la sesión.

Repasar lo consultado sobre la onomatopeya

SESIÓN No 10: LENGUAJE VERBOICÓNICO ONOMATOPEYA

ESTANDAR DE COMPETENCIA: Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales.

OBJETIVO: Producir textos utilizando el lenguaje verboicónico de los cómics

- Identificar las onomatopeyas en los cómics y dar cuenta de estos dos elementos en sus cómics y trabajos relacionados con el tema.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Identificar la función de las onomatopeyas y usarlas en sus producciones.
- Usar las onomatopeyas de manera pertinente en las situaciones que se presenten en sus cómics.

Actividad 1

Inicio

Se les pedirá a los estudiantes que para esta actividad cierren los ojos o que bajen la cabeza en el brazo de su pupitre, pero que por ningún motivo abran los ojos, ya que el objetivo de esta actividad consistirá en escuchar atentamente ciertos sonidos sin ver el objeto que los produce. Cuando todo el grupo esté listo y en la disposición de escucha se harán diferentes sonidos, con la voz y/o se utilizarán diferentes objetos para producir ciertos sonidos específicos. Luego, se les pedirá que abran los ojos y se les entregarán unas hojas, en ellas deberán representar los sonidos que escucharon de forma gráfica, plasmando su tono e intensidad. Al terminar, socializarán sus trabajos ante sus compañeros haciendo

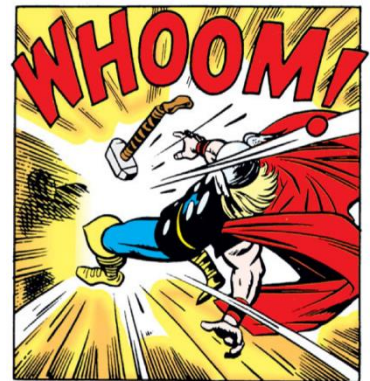
breves descripciones y explicaciones de las representaciones que hicieron. Cuando terminen la puesta en común se les darán varias cartulina en forma rectangular, a modo de viñeta, y en ellas representarán acciones en la que utilizarán las representaciones gráficas de los sonidos que hayan creado. Pegarán sus trabajos en una de las paredes del salón a modo de galería para que todos los compañeros puedan apreciarlas.

Se les proyectarán los siguientes videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=k9GqATedqPQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=qpoxHvmWPfc>

Luego, se expondrán en el tablero las siguientes imágenes:



Se les realizarán las siguientes preguntas:

¿Cómo se relacionan estos videos e imágenes presentadas con el compromiso dejado la sesión anterior?

¿Qué son las onomatopeyas?

¿Cuál es su función en los cómics e historietas?

¿Cuál es su importancia?

Las respuestas que expongan se escribirán en el tablero y luego las redactarán en el cuaderno

Desarrollo

Se proyectarán los siguientes videos en torno a las onomatopeyas y lo compararán con sus respuestas:

- Los videos están en inglés

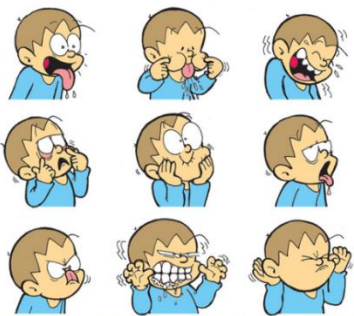
https://www.youtube.com/watch?v=IIGC1yWdM_c

<https://www.youtube.com/watch?v=-uxFwmYIHwk>

Se hará una puesta en común.

En parejas se les entregará una imagen a la cuál le deberán colocar la onomatopeya adecuada para la situación que se les muestre, en el tablero habrá algunos ejemplos de los cuales ellos podrán guiarse

Ejemplos de imágenes que se entregarán:



Cierre

Cada pareja pasará al frente y justificará por qué escogió determinada onomatopeya para la situación presentada, los compañeros analizarán si la onomatopeya escogida es la más pertinente. Luego de hacer los cambios necesarios se expondrán en una de las paredes del salón los trabajos realizados.

Se les entregará una pieza de cartulina, en ella realizarán un dibujo de ellos mismos con una onomatopeya que exprese cómo se sintieron durante la clase. Pasarán algunos voluntarios a explicar su trabajo.

SESIÓN No 11: SUPERESTRUCTURA ESTADO INICIAL

- **ESTANDAR DE COMPETENCIA:** Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales.
- **OBJETIVO:** Diseñar el guion del cómic

Producir viñetas que den cuenta del estado inicial en su cómic.

- **INDICADORES DE DESEMPEÑO:** Establecer el estado inicial del superhéroe o dentro del cómic.

Actividad 1

Inicio

Antes de comenzar a producir su cómic, en específico el estado inicial de la historia, los estudiantes deberán hacer un guion de la historia para tener claro ciertos aspectos fundamentales deberán pensar en:

- ✓ El formato del cómic: El número de páginas que utilizará para contar su historia o si la contará en una sola página
- ✓ Escribir el argumento de la historia de forma general lo que pasa de principio a fin.
- ✓ Visionar el número de viñetas en las que se contará la historia teniendo en cuenta la estructura: Estado inicial, estado de transformación y estado final
- ✓ Visionar los textos que aparecerán en el cómic

Desarrollo

Los estudiantes crearán las viñetas que den cuenta del estado inicial del superhéroe en ellas debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

Partir de una situación estable. Presentar a los personajes principales, el espacio y el tiempo donde se desarrolla la historia. Además de las acciones que se establecen.

El superhéroe vive una situación normal en la que todo está normal, en equilibrio. Se presentan las primeras acciones y las expectativas de un hecho o acontecimiento

Presentar cómo es el personaje al inicio de la historia (algunas descripciones físicas y psicológicas), qué quiere lograr qué hace, qué piensa cómo se siente al inicio de la historia antes de ser interrumpido por otro suceso.*

- Tendrán en cuenta las viñetas realizadas durante la sesión de espacio y tiempo

* Estos pasos se basaron en la rejilla construida por la magister Maria Alzate Piedrahita

Cierre

Los estudiantes intercambiarán las viñetas creadas, los compañeros les realizarán sugerencias, aclaraciones, anotaciones, etc en torno a su texto. Luego, como compromiso el estudiante deberá implementar las ideas que considere pertinente de las que su compañero le brindó.

Compromiso: Reescribir sus textos teniendo en cuenta las sugerencias y analizar si sus viñetas poseen todos los elementos que hemos trabajado hasta ahora durante las sesiones anteriores. Traer la segunda versión para la próxima sesión.

SESIÓN No 12: SUPERESTRUCTURA ESTADO DE TRANSFORMACIÓN

- **ESTANDAR DE COMPETENCIA:** Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales.
- **OBJETIVO:** Producir viñetas que den cuenta del estado de transformación en su cómic
- **INDICADORES DE DESEMPEÑO:** Establecer el estado de transformación del superhéroe o dentro del cómic.

Actividad 1

Inicio

Los estudiantes mostrarán la segunda versión de las viñetas que dan cuenta del estado inicial a partir de ellas y teniendo en cuenta el guion plantearán el suceso que desestabilizará las acciones iniciales del superhéroe. Para ello los estudiantes desarrollarán las siguientes preguntas:

¿Qué acción modificará la situación inicial del superhéroe e introducirá y tensión a la narración? Esta acción perturbará el equilibrio del personaje principal.

A partir de esta se dará comienzo a la búsqueda del personaje principal de tratar de recuperar el equilibrio.

¿Qué hace el personaje para lograr lo que desea?, ¿Para recuperar lo que perdió?, ¿Quién le ayuda?

¿Qué situaciones o circunstancias le son favorables? ¿Quién se le opone?, ¿Qué situaciones o circunstancias le son desfavorables?*

Revisar en la rejilla la pregunta sobre la problemática sobre la que el superhéroe lucha y sustentarse en ella para visionar la acción que lo desestabiliza.

Desarrollo

Cuando hayan terminado de pensar las respuestas a las preguntas que darán cuenta del estado de transformación del superhéroe las escribirán en una hoja y las compartirán con un compañero el cual le hará apreciaciones y le dará sus opiniones sobre la coherencia y pertinencia. Luego de hacer los cambios sugeridos harán 3 a 4 viñetas (Bocetos) en donde presenten el estado de transformación del superhéroe.

Cierre

En grupos de 4 estudiantes se intercambiarán las viñetas realizadas y se harán sugerencias en torno a ellas. Los autores deberán anotar esas sugerencias en sus cuadernos y cualquier otra que le hayan realizado a otro compañero, pero que para él o ella resulte importante.

Compromiso: Para la próxima sesión traer la tercera versión del estado inicial y la segunda versión del estado de transformación.

SESIÓN No 13: SUPERESTRUCTURA ESTADO FINAL

- **ESTANDAR DE COMPETENCIA:** Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales.
- **OBJETIVO:** Producir viñetas que den cuenta del estado final en su cómic
- **INDICADORES DE DESEMPEÑO:** Establecer el estado final del superhéroe dentro del cómic.

Actividad 1

Inicio

Los estudiantes formarán grupos de tres estudiantes e intercambiarán sus producciones siempre dando sugerencias a sus compañeros sobre aspectos puntuales. Le comentarán a sus compañeros de manera general cuál es el final que han pensado para su historia escucharán las opiniones de sus compañeros y sus reacciones ante los finales que le planteen.

Luego, y de forma individual, los estudiantes escribirán el final de su historia respondiendo a las preguntas:

- ¿Cómo se transforma el personaje?
- ¿En qué ha cambiado?
- ¿Pudo lograr lo que quería?

Desarrollo

Los estudiantes realizarán las viñetas en donde se plantee el estado final de superhéroe, el resultado de sus acciones. Darán cuenta del momento en que se reestablece el equilibrio del personaje el cual volverá a situarse en una situación estable, pero distinta a la inicial pero relacionada con ella.*

Al terminar las viñetas finales intercambiarán sus cómic y se realizarán sugerencias generales en cuanto a los elementos utilizados en él, la trama, la estructura y para esta sesión en particular apreciaciones sobre el final, si este cumplió con el desarrollo de la trama.

Cierre

Para la próxima clase traerán el cómic completo con la segunda versión del final para confrontarlo con el texto experto y una rejilla y poder realizar los cambios pertinentes.

SESIÓN 14: COHERENCIA TEXTUAL

OBJETIVO:

Producir textos coherentes y cohesivos haciendo uso de palabras de enlace y conectores

INDICADOR DE DESEMPEÑO:

Identificar los diferentes tipos de conectores y su funciones e importancia en los textos

ACTIVIDAD 1

Inicio

Los estudiantes analizarán sus textos a la luz de la rejilla de evaluación. Luego, los intercambiarán con un compañero y él los evaluará utilizando la misma rejilla. Compararán y escribirán sus conclusiones. En una puesta en común expresarán en que aspectos ellos mismos tuvieron más dificultades y en cuales las tuvieron sus compañeros.

Luego de realizada esta actividad se les entregará un cómic al cual le faltarán ciertas palabras, se les pedirá que lo analicen en grupos y completen el texto con las palabras que ellos creen que falten. Después, cada grupo leerá los cómics prestando mucha atención a las palabras con las que los otros grupos completaron el texto. Terminada la puesta en común de los diferentes textos responderán a las siguientes preguntas:

1. ¿El texto tenía sentido antes de completarlo con las palabras escogidas por el grupo?

2. Luego de completar el texto ¿se pudo comprender el texto?
3. Al comparar el texto completado por tu grupo en relación con los textos de los otros grupos ¿el sentido del texto cambió?
4. ¿Qué tipo de palabras escogieron para completar los textos?
5. ¿Qué función crees tienen esas palabras dentro del texto?
6. ¿Sabes que son los conectores y cuál es su función?

Desarrollo

Luego de hacer esta actividad verán los siguientes videos en torno a los conectores, tanto en español como en inglés:

https://www.youtube.com/watch?v=CfMGEB5_e5A

<https://www.youtube.com/watch?v=R0y89jP-Rfg>

<https://www.youtube.com/watch?v=7aksqJCgAMA>

Teniendo en cuenta lo expuesto en los videos responderán las siguientes preguntas:

1. ¿Qué son los conectores?
2. ¿Cuál es la principal función de los conectores?
3. ¿Por qué es importante usar conectores en un texto?
4. ¿Qué tipo de conectores existen? ¿Cómo se clasifican?
5. ¿Hiciste uso de conectores en tu cómic?
6. ¿Cuál es la importancia de usar conectores en tus producciones escritas?

Cierre

Se socializarán las respuestas en una mesa redonda, al terminar leerán sus cómics y buscarán los conectores que utilizaron para relacionar los diferentes enunciados. En el caso de no haber usado conectores analizarán sus textos y realizarán otra reescritura en la búsqueda de usar conectores que les permitirán tener textos más cohesivos y coherentes. Al finalizar se realizará en grupo los ajustes finales de los textos.

La próxima clase traerán la versión final de su texto para su exposición en la convención.

SESIÓN 15: CONVENCION DE CÓMIC

OBJETIVO:

Analizar los principales aprendizajes que se generaron en el desarrollo de la secuencia didáctica, por medio de actividades de metacognición, lo que les llevará a reflexionar sobre el trabajo realizado

INDICADORES:

- ✓ Participa en la evaluación de las actividades realizadas en la SD

- ✓ Participa en la organización de la convención de Cómic
- ✓ Presenta en la convención su cómic final y lo socializa ante la comunidad académica.
- ✓

En el cierre de la SD se dará cuenta de su trabajo cooperativo y su participación activa en la organización de la convención a nivel institucional de los cómics que crearon durante toda la SD. En afiches presentarán a los personajes que crearon y sus historias. En el evento habrá un panel de autores en donde mostrarán sus cómics y los estudiantes invitados tendrán la posibilidad de realizarle preguntas en torno a la creación de sus personajes y sus historias. Ellos hablarán sobre todo el proceso creador y todo lo que implicó la producción de sus textos. De esta forma ellos interactuarán con el público y lo harán parte de sus experiencias. También habrá docentes invitados quienes les realizarán preguntas y apuntes en torno a la SD.

Luego de la convención los estudiantes realizarán una socialización en torno al desarrollo de toda la SD desde las primeras sesiones hasta sus opiniones e impresiones de la convención misma. Se ubicarán en mesa redonda en el espacio donde tuvo parte la convención en los que estarán rodeados de los afiches de los personajes que crearon. De igual forma, tendrán frente a sí sus cómics y el de sus compañeros siempre con la posibilidad de interactuar con ellos de fondo escucharán música relacionada con películas de superhéroes como se realizó en la mayoría de las sesiones de la SD. En este espacio los estudiantes expresarán sus impresiones, percepciones, gustos, sentimientos, sensaciones, opiniones, inquietudes, dudas y aprendizajes que se suscitaron y generaron al trabajar por secuencias este tipo de textos en inglés y las temáticas abordadas en ellos.

Luego, se realizará preguntas tales como:

- ✚ ¿Qué aspectos te gustaron al trabajar con una Secuencia didáctica?
- ✚ ¿Crees que cumpliste con los objetivos y propósitos de cada una de las sesiones que hicieron parte de la SD?
- ✚ ¿Qué te pareció trabajar con cómics?
- ✚ ¿Qué te pareció la experiencia de trabajar el inglés a través del cómic?
- ✚ ¿Cuál crees fue la importancia de trabajar este tipo de textos en el aprendizaje del inglés?
- ✚ ¿De qué manera se aplican los aprendizajes que adquiriste con tu contexto y tu vida cotidiana?
- ✚ ¿Cómo te sientes al ser un autor de cómics en inglés?
- ✚ ¿Cómo te sentiste durante las diferentes actividades?
- ✚ ¿Qué sugerencias tienes para próximas actividades?
- ✚ ¿Cuál crees es la importancia de todo lo aprendido?
- ✚ ¿Crees que las diferentes actividades realizadas durante la SD te permitieron mejorar tus procesos de producción textual? Justifica
- ✚ ¿Cómo percibiste la participación de tus compañeros durante las diferentes actividades de las secuencias?
- ✚ ¿Cómo te sentiste siendo el autor de un cómic en inglés?
- ✚ ¿Qué sugerencias harías en torno a la SD?

Luego de realizar una puesta en común de las respuestas los estudiantes donarán los cómics a la biblioteca de la institución para que todos los estudiantes tengan acceso a sus textos.

Anexo 2: Rejilla Pre-test/Pos-test para evaluar la producción de textos narrativos tipo cómic en lengua extranjera (inglés)

REJILLA PRE-TEST/POS-TEST					
Grado: 7° Estudiante número:			TIPO DE TEXTO: TEXTO NARRATIVO TIPO COMIC EN LENGUA EXTRANJERA (Inglés)		
Dimensión	Indicador	Indicador Número	Índices	Valor índices	Total
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	Enunciador	1	Se evidencia en el cómic el uso de cartelas que dan cuenta de la presencia de una voz narrativa específica que cuenta la historia cuando se hace necesario, usando como código lingüístico el inglés	3	
			Se evidencia en el cómic el uso de cartelas en algunos apartes del texto, pero mezcla voces narrativas en ellas y/o usa en ocasiones vocabulario en español	2	
			No se evidencia en el cómic el uso de cartelas cuando las viñetas lo requieren.	1	
	Destinatario	2	Se evidencia en el cómic un lenguaje claro y pertinente para el tipo de destinatario al cual va dirigido, usando estructuras básicas en lengua extranjera (inglés).	3	
			Se evidencia en el cómic un lenguaje claro, pero no pertinente o, por el contrario, pertinente pero poco claro en inglés para el tipo de	2	

			destinatario al cual va dirigido.		
			No se evidencia el uso de un lenguaje ni claro ni pertinente para el tipo de destinatario al cual va dirigido, los enunciados contruidos carecen de sentido y/o lógica en sus traducciones a la lengua materna o no hace uso del inglés en el desarrollo de la narración.	1	
	Propósito	3	En el cómic se narra una historia haciendo uso de imágenes, palabras y signos.	3	
			En el cómic se narra una historia, pero en ocasiones las imágenes, las palabras y/o los signos no son coherentes entre sí, creando confusión en la narración.	2	
			En el cómic no se narra una historia mediante el uso de imágenes, palabras y signos.	1	
	Estado inicial	4	En el cómic se presentan los personajes y se exponen sus aspiraciones y/o deseos durante la narración haciendo uso de imágenes, palabras y signos.	3	
			En el cómic se presentan los personajes, y se exponen de manera incompleta o poco clara las aspiraciones y/o deseos de estos durante	2	

SUPERESTRUCTURA			la narración mediante las imágenes, palabras y signos.		
			En el cómic se presentan personajes, pero no se exponen sus aspiraciones y/o deseos a través de la narración mediante las imágenes, palabras y signos.	1	
	Fuerza de Transformación	5	En el cómic se presentan viñetas en las que se muestra la situación que altera el estado inicial del personaje o los personajes y que da inicio al conflicto para conservar o conseguir lo que desea o desean.	3	
			En el cómic se muestran en algunas viñetas situaciones que alteran el estado inicial del personaje o los personajes, pero estas no repercuten en la consecución de sus aspiraciones.	2	
			En el texto no se muestran viñetas que den cuenta de una situación que altere el estado inicial del personaje o los personajes.	1	
	Estado final	6	En el cómic se presenta en las viñetas finales la transformación del personaje o los personajes con relación al estado inicial.	3	
			En el cómic se evidencia el final del relato en las viñetas finales, pero no una	2	

			transformación del personaje o los personajes con relación al estado inicial.		
			En el cómic no se evidencian viñetas finales ni la transformación del personaje o los personajes con relación al estado inicial.	1	
LINGÜÍSTICA TEXTUAL	Coherencia textual	7	Se evidencia a lo largo del texto un mismo hilo temático a través de las viñetas	3	
			Algunas veces se pierde el hilo temático de la narración creando confusión en los sucesos lógicos de la historia a través de las viñetas	2	
			No se evidencia el manejo de un mismo hilo temático a través de las viñetas	1	
	Relación del espacio y del tiempo	8	Se evidencia el espacio y el tiempo en los que se desarrolla la narración en las viñetas que componen el cómic cuando se hace necesario	3	
			Se evidencia el espacio y/o el tiempo en algunas viñetas del cómic, pero en ocasiones no se relacionan de manera lógica o coherente con la narración.	2	
			Se evidencia el espacio y/o tiempo, pero no dentro de una viñeta o se presenta de manera desarticulada con la lógica narrativa o no se	1	

			presenta el espacio y/o tiempo		
	Conectores	9	Se evidencia en el texto el uso de algunos conectores en inglés de manera pertinente.	3	
			Se evidencia en el cómic el uso de conectores en inglés, usando algunos de manera pertinente y otros no	2	
			Se evidencia en el cómic el uso de un mismo tipo de conector o de varios que no se usan de manera pertinente	1	
LENGUAJE VERBOICÓNICO	Viñetas	10	En el cómic se evidencia el uso de viñetas que dan cuenta de la secuencia lógica narrativa de los sucesos de la historia.	3	
			En ocasiones se hace uso de viñetas para narrar los sucesos que constituyen la historia, pero no posee una secuencia lógica narrativa.	2	
			En el cómic no se evidencia el uso de viñetas para narrar los sucesos que constituyen la historia.	1	
	Globos	11	En el cómic se utilizan los bocadillos o globos para dar cuenta de lo que dice o piensa el personaje o los personajes de manera adecuada y pertinente	3	
			En algunas partes del cómic se utilizan bocadillos o globos para	2	

			dar cuenta de lo que dice o piensa el personaje o personajes, pero no de una manera adecuada y/o pertinente		
			En el cómic no se hace uso de los globos o bocadillos que registren lo que dice o piensa el personaje.	1	
	Onomatopeyas	12	Se evidencia en el cómic el uso de onomatopeyas en inglés para representar sonidos en las escenas que se requieran	3	
			En el cómic se hace uso de onomatopeyas, pero estas no se relacionan con las escenas presentadas o las onomatopeyas la realiza en su lengua materna	2	
			No se registra el uso de onomatopeyas en el cómic cuando son necesarias.	1	

Anexo 3: Plantilla Diario de Campo

Diario de campo							
Nombre del docente:							
Institución educativa:				Grado:			
Fase de Preparación							
Sesión							
Actividad 1							
Categorías							
Descripción	Percepción	Autopercepción	Indagación	Rupturas	Autocuestionamiento	Adaptación	Democratización

Conclusiones:							

Anexo 4: Muestra Pos-test (partes 3, 4 y 5 de la muestra analizada)

